



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY  
DENMARK

## Gentagelsens Pædagogik

*En almen pædagogisk undersøgelse af pædagogisk praksis for unge med særlige behov*

Komischke-Konnerup, Leo

DOI (link to publication from Publisher):  
[10.5278/vbn.phd.hum.00091](https://doi.org/10.5278/vbn.phd.hum.00091)

Publication date:  
2018

Document Version  
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Komischke-Konnerup, L. (2018). *Gentagelsens Pædagogik: En almen pædagogisk undersøgelse af pædagogisk praksis for unge med særlige behov*. Aalborg Universitetsforlag. Aalborg Universitet. Det Humanistiske Fakultet. Ph.D.-Serien <https://doi.org/10.5278/vbn.phd.hum.00091>

### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at [vbn@aub.aau.dk](mailto:vbn@aub.aau.dk) providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



# **GENTAGELSENS PÆDAGOGIK**

EN ALMEN PÆDAGOGISK UNDERSØGELSE AF PÆDAGOGISK  
PRAKSIS FOR UNGE MED SÆRLIGE BEHOV

**AF  
LEO KOMISCHKE-KONNERUP**

PH.D. AFHANDLING 2018



**AALBORG UNIVERSITET**



# GENTAGELSENS PÆDAGOGIK

*En almen pædagogisk undersøgelse af pædagogisk praksis  
for unge med særlige behov*

af

Leo Komischke-Konnerup



**AALBORG UNIVERSITY**  
DENMARK

Afhandling indleveret:

2018

Ph.d. indleveret: Fbruar 2018

Ph.d. vejleder: Lektor Thomas Szulevicz  
Aalborg Universitet

Ph.d. bi-vejleder: Professor Lene Tanggaard Pedersen  
Aalborg Universitet

Ph.d. bedømmelsesudvalg: Lektor Mogens Jensen  
Aalborg Universitet

Lektor Merete Wiberg  
Aarhus Universitet, DPU

Professor Michael Uljens  
Åbo Academy University

Ph.d. serie: Det Humanistiske Fakultet, Aalborg Universitet

ISSN (online): 2246-123X  
ISBN (online): 978-87-7210-164-4

Udgivet af:  
Aalborg Universitetsforlag  
Langagervej 2  
9220 Aalborg Ø  
Tlf. 9940 7140  
aauf@forlag.aau.dk  
forlag.aau.dk

© Copyright: Leo Komischke-Konnerup

Trykt i Danmark af Rosendahls, 2018

## CV

Leo Komischke-Konnerup (født 1960) er ansat som chefkonsulent ved University College Syd. Han er uddannet lærer (1983), lektor i pædagogik (2006) og kandidat i Generel Pædagogik (2007). Har tidligere arbejdet som lærer og leder i folkeskolen, på frie skoler og på sociale døgninstitutioner.

# Indholdsfortegnelse

<b>Prolog .....</b>	<b>11</b>
<b>1. Indledning .....</b>	<b>19</b>
1.1 Uddannelse til alle – også et alment pædagogisk anliggende.....	20
1.2 Nogle grundlæggende antagelser og afgrænsninger .....	21
1.3 Afhandlingens overordnede problem og tre forskningsspørgsmål.....	23
1.4 Nogle indledende metodologiske grundpointer .....	23
1.5 Fra pædagogik til uddannelsesvidenskab.....	25
1.6 Pædagogikkens kendsgerninger .....	27
1.7 Projektets baggrund .....	28
1.8 Afhandlingens struktur.....	29
<b>2. Introduktion til området.....</b>	<b>31</b>
2.1 Et løst koblet professionelt dannelsesorienteret skole- og uddannelsesstilbud.....	31
2.1.1 Nogle fællestræk.....	32
2.2 En kort faktuel beskrivelse af de to udvalgte institutioner .....	36
2.2.1 Tolne Efterskole – en almindelig specialskole.....	37
2.2.2 PMU Sindal – et socialpædagogisk uddannelsessted .....	38
2.3 Hvem er eleverne? .....	40
2.3.1 Unge med brug for en ekstra hjælpende hånd .....	41
2.3.2 Den store skoletræthed – for livet .....	42
2.3.3 En særlig pædagogisk opgave .....	43
2.4 Genstand for pædagogisk forskning.....	44
2.4.1 Steder for dannelsesorienteret specialpædagogisk praksis.....	44
2.4.2 Steder af mulig betydning for udvikling af et pædagogisk inklusionsbegreb.....	47
2.4.3 En begrænset almenpædagogisk forskning på området .....	50
2.4.4 Pædagogik som en kritisk samtalepartner .....	58
2.5 Sammenfatning .....	62



<b>3. Almen pædagogik – opdragelsens og dannelsens grundlæggende spørgsmål .....</b>	<b>63</b>
3.1 Indledning.....	63
3.2 Pædagogikkens proprium.....	64
3.3 Almen pædagogik – en pædagogik for normale eller en pædagogik for skolen? .....	64
3.4 Almen pædagogik som videnskabelig disciplin .....	65
3.4.1 Pædagogik som praktisk videnskab.....	68
3.4.2 Et praktisk forhold mellem pædagogisk teori og praksis.....	70
3.4.3 Pædagogikkens trivialiteter som det grundlæggende i pædagogisk praksisvidenskab.....	71
3.4.4 Den pædagogiske videnskabs ansvar for pædagogisk praksis. ....	72
3.4.5 Pædagogik – handlingsproblem og problemløsning .....	72
3.4.6 Pædagogisk praksis – meningsfuld handling .....	74
3.5 Kritikken af den almene pædagogik.....	76
3.5.1 Første indvending: Den almene pædagogik er blevet en pædagogisk filosofi uden aktuel interesse og betydning for pædagogisk praksis .....	76
3.5.2 Anden indvending: Det er ikke længere muligt systematisk at indføre i og fremstille pædagogik som et samlet og afgrænset område .....	80
3.5.3 Tredje indvending: Den almene pædagogik er spekulativ, normativ og uvidenskabelig .....	81
3.5.4 Fjerde indvending: Den almene pædagogik kan ikke håndtere pluraliseringen .....	83
3.6 Almen pædagogik i dansk-nordisk pædagogisk kontekst .....	84
3.6.1 Almenpædagogisk – eller ej? .....	85
3.7 Almen pædagogisk forskning i tysk kontekst .....	87
3.7.1 Tre centrale repræsentanter for en nutidig almenpædagogisk forskning .....	88
3.8 Almen pædagogik – en kontroversiel og heterogen disciplin .....	89
3.9. At bringe sig nærmere pædagogisk praksis.....	92
3.9.1 Pædagogikkens rene kendsgerninger? .....	94
3.9.2 Pædagogisk meningsfuld empiri.....	96
3.9.3 Pædagogisk meningsfuld teori .....	98
3.10 En pædagogisk taktfuld forskning .....	100

## **4. Undersøgelsens almenpædagogiske horisont .....105**

4.1 Indledning.....	105
4.2 En opdragelses- og dannelseseoretisk linje i pædagogisk videnskab	106
4.3 At blive menneske – et spørgsmål om dannelse og opdragelse .....	108
4.3.1 <i>Dannelse – et eksklusivt pædagogisk begreb?</i> .....	109
4.3.2 <i>Dannelse som nødvendighed og dannelse som mulighed</i> .....	109
4.3.3 <i>Generationsforholdet – mellem Bildung og Bildsamkeit</i> .....	110
4.4 Opdragelse og dannelse – to vanskelige og omstridte begreber .....	113
4.4.1 <i>Opdragelse som omsorg for dannelse og uddannelse</i> .....	114
4.4.2 <i>Dannelse – et irriterende, udefinerbart og diskutabelt begreb</i> ....	115
4.5 Dannelse eller tilpasning – et tilbagevendende tema .....	116
4.5.1 <i>Når kulturen bliver usikker på sig selv</i> .....	116
4.5.2 <i>Dannelse eller halvdannelse</i> .....	118
4.5.3 <i>Dannelse – mellem teori og praksis</i> .....	119
4.6 Pædagogik – opfordring til meningsfuld selvbestemmelse .....	120
4.6.1 <i>Dannelse som stræben efter mening</i> .....	122
4.6.2 <i>Nogle udvalgte dannelseseoretisk begrundede almene pædagogiske pointer</i> .....	123
4.6.3 <i>Fem almene pædagogiske pointer</i> .....	126
4.7 Undersøgelsens perspektiv – en kort sammenfatning og et par præciseringer .....	128
4.7.1 <i>Pædagogik som praksis – og som praktisk videnskab</i> .....	128
4.7.2 <i>Frihed og forankring</i> .....	130

## **5. At træde ind i et pædagogisk meningsfuldt liv .....133**

5.1 Indledning.....	133
5.2 Nogle indledende overvejelser over undersøgelsens fremgangsmåde	133
5.3 Antropologisk og etnografisk inspireret fremgangsmåde .....	136
5.4 Udvælgelsen af de to institutioner .....	141
5.5 Dialogmøder – også et spørgsmål om etik, validering, troværdighed og overførbarehed .....	149
5.5.1 <i>Nationale, regionale og lokale dialogmøder</i> .....	150
5.5.2 <i>Gyldighed, troværdighed og overførbarehed</i> .....	153
5.6 Deltagende observation på TE og PMU .....	157

## **6. Gentagelse som vejen ind i det lokale pædagogiske liv...171**

6.1 Indledning.....	171
6.2 Gentagelse – synlig og skjult på samme tid.....	171
6.3 En pædagogisk gøgeunge – om gentagelsens dårlige ry .....	174
6.3.1 <i>Gentagelse – en primitiv didaktisk disposition eller dressur</i> .....	175
6.4 Gentagelsens to prototyper – repetition og udvidelse .....	177
6.4.1 <i>Gentagelse som konsolidering, automatisering og mekanisering</i> .....	179
6.4.2 <i>Gentagelse – mellem sædvane og frihed</i> .....	180
6.5 Gentagelse som almen menneskelig formidlingspræstation .....	180
6.5.1 <i>Det menneskelige område – en ø af regelmæssighed og genkendelighed</i> .....	182
6.5.2 <i>Den pædagogiske gentagelse – mellem opdragelse og læring</i> ....	183
6.5.3 <i>Den pædagogiske gentagelses inter-generationelle og operationelle niveau</i> .....	185
6.5.4 <i>Gentagelse som temporal og normativ struktur</i> .....	186
6.5.5 <i>Gentagelse som pædagogisk takt</i> .....	187
6.6 Pædagogisk taktfulde gentagelser – som frihed, håndværk, kunst og møde .....	189
6.6.1 <i>Rousseau: Gentagelse – at øve sig på friheden</i> .....	190
6.6.2 <i>Prange: Pædagogik som håndværk – opfordring til gentagelse</i> ...	192
6.6.3 <i>Dale: Gentagelse som pædagogisk-didaktisk kunst</i> .....	196
6.6.4 <i>Pedersen: Gentagelse som pædagogisk-etisk orden</i> .....	198
6.7 Gentagelser – en mulig indgang til lokal pædagogisk praksis .....	200
<b>7. Den pædagogiske grundarkitektur på PMU og TE – om værkstedet som pædagogisk arrangement .....</b>	<b>203</b>
7.1 Indledning.....	203
7.2 Håndværk og dannelse.....	204
7.2.1 <i>Tre almene forudsætninger for pædagogisk handling</i> .....	208
7.2.2 <i>Hvorfor netop denne teori om pædagogiske handlingsformer?</i> ...	209
7.3 Pædagogisk arrangerede værksteder som grundlæggende handlingsform på TE og PMU .....	210
7.3.1 <i>Barndommens gade – socialisering eller pædagogisk formning?</i> .....	211
7.3.2 <i>Livets pædagogiske latens</i> .....	212
7.3.3 <i>To typer komplekse pædagogiske handlingsformer</i> .....	213
7.4 Det pædagogiske arrangement – svaghed og styrke .....	214

7.4.1 Det pædagogisk svage arrangements svagthed .....	215
7.4.2 Det pædagogisk svage arrangements styrke .....	215
7.5 Arrangementet – skolepædagogisk eller socialpædagogisk handlingsform? .....	217
7.6 Værkstedet – pædagogisk handling og pædagogisk sted .....	220
7.6.1 Værkstedspædagogisk inspiration .....	220
7.6.2 Stedet som pædagogisk handling .....	223
7.6.3 Nedfrosne didaktiske beslutninger .....	225
7.7 Arrangementet i skolen – for livet .....	226
7.7.1 PMU og TE – et forudbestemt pædagogisk arrangeret liv .....	228
7.7.2 Permanente eller midlertidige værksteder .....	229
7.8 To typer værksteder .....	231
7.8.1 Husværkstedet som eksemplarisk pædagogisk handlingsform ....	232
7.9 Det pædagogisk arrangerede liv i to husværksteder .....	233

## 8. Det lille hus i byen – et socialpædagogisk uddannelsesværksted.....235

8.1 Huset – indretning og formål .....	235
8.1.1 Planlagte gentagelser – husets operationaliserede læseplan .....	237
8.2 Fælles morgenmad – optakten til en arbejdsdag .....	238
8.2.1 Husets nødvendighed – en opfordring til selvstændighed .....	240
8.2.2 Det skal gøres ordentligt – men vi kan gøre det sammen .....	241
8.2.3 Husets pædagogiske praksis – mellem gentagelsens tvang og situationel tilpasning .....	244
8.3 "Jeg vil hellere slappe af" – om behovet for pædagogisk indføring i huset som pædagogisk arrangement .....	244
8.3.1 Husets langsomme tid .....	247
8.3.2 Om den direkte og personlige pædagogiske intention nødvendighed i husets pædagogik .....	248
8.4 Husets vanskeligheder og modstande – opfordringer til pædagogisk interaktion .....	252
8.4.1 Når køleskabet og ovnen gør modstand .....	254
8.4.2 Synlig pædagogisk handling og interaktion .....	255
8.5 Husets paradoksale vanskeligheder .....	256
8.5.1 Det lille hus i byen – tæt på et ikke-pædagogisk liv .....	258

8.5.2	<i>Fra husmødet til Rema 1000 – om indkøbets vanskeligheder</i> .....	259
8.5.3	<i>"Hvad kan det være for noget?" Om indkøbet som pædagogisk arrangement</i> .....	261
8.5.4	<i>Distance og nærhed</i> .....	263
8.5.5	<i>Bøf med løg – om madlavningens vanskeligheder</i> .....	265
8.6	Husets pædagogik – gentagelse, modstand og takt.....	266

## 9. Det store hus i skoven – et socialpædagogisk skoleværksted .....271

9.1	Samfundets skole – et hus af papir? .....	271
9.2	Skolens planlagte gentagelser .....	272
9.2.1	<i>At slå sig på fællesskabet – det overvældende møde med skolens fællesskab</i> .....	273
9.2.2	<i>Det store hus – et socialpædagogisk skoleværksted</i> .....	274
9.3	Det store husværksted – et hus næsten uden papir .....	276
9.3.1	<i>Kostskolearbejdet – en kort instruks</i> .....	277
9.4	Køkkenmøder, kaffe og snak – en del af skolens socialpædagogiske håndværk .....	278
9.4.1	<i>Socialpædagogiske lærermøder</i> .....	280
9.4.2	<i>Socialpædagogiske krisemøder – om omsorgen for den fælles pædagogiske orden</i> .....	284
9.4.3	<i>Vejledning, tilpasning, udvidelse og eksklusion – om opretholdelse af skolens socialpædagogiske arrangementer</i> .....	285
9.4.4	<i>Eksklusion – afmagt eller pædagogisk ordentlighed?</i> .....	291
9.5	Festsalen og spisesalen – socialpædagogiske skoleværksteder .....	293
9.5.1	<i>Festsalen som socialpædagogisk arrangement</i> .....	294
9.5.2	<i>Husets første fællessamling – morgenmødet</i> .....	295
9.5.3	<i>Husets anden fællessamling – morgensang</i> .....	301
9.5.4	<i>Pædagogisk takt som omsorg for skolens pædagogiske orden og elevernes velbefindende</i> .....	304
9.6	Spisesalen som socialpædagogisk arrangement .....	306
9.6.1	<i>Måltidernes orden – ordentlige måltider</i> .....	307
9.6.2	<i>Morgenmåltidets orden</i> .....	308
9.7	Det store hus – gentagelse som pædagogisk forståelse og takt .....	314

## 10. Konklusion.....319

10.1 Pædagogisk forståelse og beskrivelse .....	319
10.2 Gentagelsens pædagogik – om arrangementet som grundlæggende pædagogisk handlingsform .....	321
10.2.1 Forudbestemte og arrangerede gentagelser .....	322
10.2.2 Arrangementet som socialpædagogisk handlingsform .....	322
10.2.3 Husværkstedets pædagogisk svage og vanskelige liv .....	322
10.2.4 Pædagogisk magtesløshed og pædagogisk taktfuld handlen ....	323
10.2.5 Hjælp til medleven og medvirken .....	323
10.3 Tre opfordringer til gentagelse.....	324
<b>11. Litteratur og kilder .....</b>	<b>327</b>
<b>Dansk resumé .....</b>	<b>347</b>
<b>English Abstract .....</b>	<b>351</b>

## Prolog

Tolne Efterskole er beliggende i den sydlige del af Tolne Bakker mellem Frederikshavn og Hjørring. Tolne Efterskole er en af en lille snes efterskoler for unge med særlige behov rundt om i landet. De kalder sig specialefterskoler, selvom de egentlig bare er efterskoler, der har specialiseret sig i at undervise unge med særlige behov. Her i Tolne Bakker finder man det første pædagogiske sted, som denne undersøgelse gælder.

Skolen er omgivet af skov, hvoraf en del er fredet. I klart vejr kan man fra de nærliggende bronzealderhøje, ”Bålhøjene”, se helt ud til havet mod øst. På de mange afmærkede skovstier i området omkring skolen møder man ofte elever fra efterskolen, som er ude for at motionere. I hvert fald på onsdage over middag, hvor der er idræt for alle skolens elever. Det er ikke frivilligt, alle skal deltage – hver eneste onsdag. Men man kan vælge imellem forskellige aktiviteter. Nogle elever vælger at deltage i de idrætsaktiviteter, der fx foregår i skolens hal eller på multibanen. Mange af eleverne vælger at motionere ved at gå kortere eller længere ture i området, mens andre forcerer skovens stier og bakker på skolens mountainbikes. Man kan ikke undgå at lægge mærke til dem i skoven. Både fordi de snakker og griner, råber og skændes – sådan som alle andre skoleelever oftest gør det, når de færdes uden for deres skoler – men også fordi de altid færdes sammen i større eller mindre flokke og altid i følge med en eller flere lærere. Nogle gange går der en lærer oppe foran blandt de forreste i flokken, hvor hun fortæller om særlige steder i skoven og om Skovpavillonens historie og dens betydning for egnen, netop når flokken passerer denne mere end hundrede år gamle og særprægede bygning. Mange gange er læreren dog også at finde hos bagtroppen blandt de elever, der har svært ved at følge med, og som har behov for hjælp til at holde humøret oppe og målet for øje. Hernede bagved i flokken tales der ikke om de særlige steder i skoven eller om de historiske bygninger, man passerer. Her er historierne mere personlige og kommer på en eller anden måde let til at handle om erfaringer med at blive efterladt, ladet alene og uden mulighed for at finde vejen tilbage. Det er ofte fortællinger om erfaringer fra tidligere skolegang, nederlagserfaringer, der selv her ude i skoven kan vise sig endnu at ligge tungt i benene eller i en manglende tro på, at vejen fører hjem, og at turen får ende. Så kan det være svært at følge med og vigtigt at kunne tale med læreren om netop det. Oppe foran forholder det sig mange gange lige omvendt. Ikke mindst når læreren opholder sig bagerst i flokken. Så viser det sig, at nogle af eleverne i fortroppen tilsyneladende er i besiddelse af langt mere energi og flere kræfter, end det umiddelbart så ud til, mens læreren var der. Oppe foran. Her er nogen, der bevæger sig med et overvældende overskud af kraft og

optimisme, som kan høres helt nede bagved, og de kan da også sagtens finde vej hjem til enhver tid, hvis det skal være. No problem!

Tolne Efterskole har til huse i bygningerne efter en nedlagt kommuneskole fra 1950'erne. Siden er der blevet bygget om og til i et ganske stort omfang. Alt det nye kan man dog ikke se ude fra den lille, asfalterede vej, som fører gennem skoven og forbinder skolen med resten af verden. Set derudefra ser skolen stort set ud, som den har gjort, siden den blev bygget i 1950'erne. En rød murstensbygning med front mod vejen og en gymnastiksal, som er placeret vinkelret på hovedbygningen. Både arkitekturen og materialevalget kan stort set genfindes på masser af nedlagte kommuneskoler fra den periode landet over. Mellem skolens hovedbygning og vejen ligger den tidligere skolegård, der nu ikke længere er asfalteret men i stedet forvandlet til et flisebelagt anlæg, hvor det gamle lindetræ, som blev plantet, dengang skolen blev bygget, står med sin store krone. Om aftenen oplyses træets smukke krone af spots, som er placeret rundt om træet. Når man passerer træet og går hen over den tidligere skolegård med retning mod hovedindgangen i den røde skolebygning, bliver man måske opmærksom på den frise, der løber hele vejen hen over hovedbygningen – fra den ene ende til den anden. Frisen er omtrent halvanden meter bred og lavet i et lyst, betonagtigt materiale. På frisen er afbildet astrologiens tolv stjernetegn, som på før-moderne vis inddeler året i tolv perioder. Frisen er ikke lavet i efterskolens tid, men stammer fra dengang, da skolen var kommuneskole.

Går man ind ad hovedindgangen, bemærker man, at der her ligger en stor industrimåtte, som er forsynet med skolens logo. Det forestiller – i stærkt stillidseret form – tre mennesker, der står så tæt sammen, at det næsten ser ud, som om de hænger sammen, at der er én bred person med tre hoveder og ikke tre adskilte eller enkeltstående personer. Personen i midten adskiller sig dog fra de to andre ved at være farvet helt rød, mens to andre er hvide eller ikke-farvelagte og kun omkranset eller markeret af en tynd, rød streg. Stilmæssigt minder det umiddelbart om logoet fra organisationen ”Børns vilkår”, men det har forstanderen ikke noget imod – tværtimod, siger han. Nogen vil måske også synes, at logoet på en måde minder om Østens yin- og yang-symboler – det ene i det andet, eller måske omvendt: det andet i det ene.

Når man først har passeret hovedindgangen, er det første rum, man lægger mærke til, det store og meget højloftede rum, der kaldes Pejsestuen. Der er rent faktisk en pejs i rummet – selvom den sjældent er tændt. På hylden over pejsen kan man så i stedet beundre en samling af pokaler, der vidner om forskellige konkurrencer, som skolens elever har deltaget i gennem årene. Pejsestuen er skolens tydelige og mærkbare centrum. Den forbinder den gamle skolebygning med alt det nye, som er bygget i efterskolens tid. Herfra er der samtidig adgang til alle dele af skolen. Til



den gamle skolebygningens ombyggede og renoverede lokaler, der åbner sig i hele Pejsestuens sydlige side. Her finder man administrationen og ledelsens kontorer, lærerværelset, mødelokaler, den gamle gymnastiksal, der nu fungerer som festsal, samt køkkenet og spisesalen. Her i den gamle bygning befinder sig også fem af skolens elleve værksteder, hvor undervisningen foregår. Mod vest er Pejsestuen forbundet med skolens store idrætshal, og herfra er der også adgang til boldbanerne og naturværkstedet, som ligger tæt på grænsen til skoven, og hvor der er plads til at lave bål. Mod nord, hvor både den gamle og den nye værelsesfløj befinder sig – herunder også et smart, arkitekttegnet og stilrent opholds- eller hyggerum til eleverne, hvor der, til alles forundring, aldrig opholder sig nogen – er der adgang til Pejsestuen via en bred, klinkebelagt trappe. Den trappe, som nogle af de drenge, der ofte befinder sig i fortroppen, benytter til halsbrækkende spring, tydeligvis for at gøre indtryk på nogen – måske især på nogle af pigerne. Og endelig er der i den østlige ende af Pejsestuen udgang til flere af de bo-træningshuse, hvor de ældre, lidt mere erfarne og selvstændige, elever bor, lidt væk fra hovedbygningen og i udkanten af skolens matrikel. Fra Pejsestuens østlige udgang er der også adgang til bygge-anlægsværkstedet, hvor man kan lære at dreje og høvle, måle og slibe, mure en pizzaovn og skære belægningssten eller lægge et trægulv på det ny lærerværelse, ikke kun for sjov men også for alvor – og til motor-metalværkstedet, hvor man svejser og bukker jern, skærer og skruer, mens man producerer havegriller, servicerer skolens køretøjer eller genopbygger en ældgammel og faldefærdig Morris 1000. Med undtagelse af landbrugs- og rideværkstedet, der befinder sig på en landbrugsejendom nogle kilometer borte, så befinder næsten alle efterskolens aktiviteter og funktioner sig på den samme matrikel i skoven – og Pejsestuen er det arkitektoniske knudepunkt, som alle – uanset deres ærinde eller interesse – nødvendigvis må passere mange gange i løbet af dagen.

Men Pejsestuen er ikke kun arkitektonisk set skolens centrum. Det er samtidig også skolens sociale knudepunkt, skolesamfundets torv. Det er det sociale sted, hvor eleverne kan være sammen i pauser og fritid som rigtige unge og ikke som elever – på godt og på ondt. Her kan man få kontakt med andre unge eller blive afvist, her kan man være kærestes, bedste venner men også af og til de værste fjender for en stund. Her ”hænger” eleverne ”ud” med hinanden, spiller billard eller sidder og snakker rundt om i lokalet – i selskab med andre eller blot i selskab med sig selv og sin mobiltelefon. Her passerer alle elever forbi mange gange om dagen, her venter de på, at morgensamlingen, middagsmåltidet eller undervisningen skal begynde – og derfor er det også her, man kan holde sig opdateret om, hvad der foregår rundt om på skolen: Hvem der er kærestes eller fjender, hvem der ikke længere er det, og hvorfor det forholder sig lige netop sådan. Her både hygges og sladres der, her sættes historier i omløb og ”støbes kugler”. Hvoraf nogle helt sikkert vil sætte

lærerne på detektivisk og pædagogisk overarbejde lidt senere på dagen eller måske først i morgen. Man møder i øvrigt sjældent lærere i Pejsestuen i dagtimerne. Og hvis man alligevel gør det, så vil man bemærke, at de blot passerer gennem Pejsestuen, fjerner blikket, som om de ikke rigtig er her, men allerede (eller endnu) er et andet sted. Næsten som om Pejsestuen ikke var et pædagogisk rum. Om aftenen forholder det sig helt anderledes. Da er Pejsestuen udgangspunktet for de forskellige aktiviteter, der tilbydes på de værksteder, som nogle af lærerne åbner netop denne aften. Men det er også stedet, hvor man har mulighed for at være tæt på og hygge sig sammen med en eller flere af lærerne. Her småsnakkes der ofte om, hvilke tanker man gør sig om livet på skolen eller om dem derhjemme, mens man fx laver forskellige former for håndarbejde, tegner eller spiller UNO ved de store borde i Pejsestuen. Og her ved bordene om aftenen i Pejsestuen eller ude i værkstederne, som på denne tid af dagen er åbne for de elever, der måtte have lyst, er lærerne igen helt nærværende og til stede. Både når de snakker, når de spiller Uno eller guitar, spiller bold eller bager kage sammen med et par elever til den fælles aftenkaffe.

Godt 10 kilometer øst for Tolne Efterskole, i et industri kvarter i den nordlige udkant af stationsbyen Sindal i Vendsyssel, finder man uddannelsesstedet PMU Sindal, som er det andet pædagogiske sted, som denne undersøgelse retter sig mod. Hvis du, fra Sindal Station inde midt i byen, kører ud mod dette industri kvarter mellem klokken syv og otte om morgenen, så lægger du måske mærke til nogle unge mennesker, der bevæger sig op igennem byen i samme retning som dig selv. De er ikke mange, de unge, måske ti eller tolv. Alligevel lægger man mærke til dem – måske fordi der ikke er andre, der bevæger sig i den retning på denne tid af dagen. I hvert fald ikke til fods. De går ikke i flok, følges ikke ad, men går hver for sig, spredt. Nogle af de unge går hurtigt og virker målrettede, andre bevæger sig mere langsomt, de går, som om de befinder sig i deres egne tanker, i deres egen verden. Måske fordi det endnu er tidligt på dagen. Flere af dem har arbejdstøj på. De adskiller sig umiddelbart ikke fra så mange andre unge, der på denne tid af morgenen rundt om i landet vel sagtens også er på vej til deres skoler, til deres uddannelsessteder.

Måske er det i virkeligheden kun mig, der bemærker disse unge. Fordi jeg ved, at de er på vej til deres uddannelsessted, at de er elever på STU-uddannelsen på PMU Sindal, som er et af flere frie uddannelsessteder for unge med særlige behov rundt om i landet. Helhedsorienterede, kalder de sig, alle disse uddannelsessteder, på trods af deres mange indbyrdes forskelligheder i øvrigt. Dette sted er et af de største og såmænd nok også et af de ældste af denne type frie og helhedsorienterede uddannelsessteder for de unge, der engang blev omtalt som sent udviklede, men som altså nu bliver betegnet som unge med særlige behov.

Her i Sindals industrikvarter ligger institutionens hovedkvarter, ”Kuben”, hvor ledelsen, praktikvejlederne, psykologen, nogle af socialrådgiverne og de administrative støttefunktioner befinder sig. Rundt om Kuben, spredt ud over især den østlige del af Vendsyssel, befinder sig en lang række forskellige pædagogiske steder, en slags pædagogiske satellitter til Kuben i Sindal. Det er forskellige former for botilbud for de unge og forskellige andre former for værksteder, hvoraf mange ligger et pænt stykke borte fra Kuben i Sindal. Det er fx værkstedet ”Skoven”, hvor man arbejder med forskellige former for skovbrug, altså træfældning, brændeproduktion, juletræsproduktion og naturpleje, men hvor man også indimellem påtager sig at vedligeholde kulturminde fra oldtiden. Eller landbrugsværkstedet ”Lyngsågård” tæt på havet mod øst, hvor man dyrker marker og passer dyr, men hvor man også bor og lever sammen i gårdens stuehus. Eller gartnerværkstedet ”Væksthuset”, hvor man dyrker grøntsager og laver planter, fx nogle helt særlige pelargonier til kunstmuseet i Skagen. Og så er der også en ”rigtig” skole, ”Basen”, som er uddannelsesstedets mere ordinære undervisningstilbud, hvor eleverne fx kan blive bedre til at regne, skrive og læse eller lære noget om kunst, musik og samfundsforhold. Men hvor de også kan lære om sig selv og noget om, hvordan man kan omgås andre mennesker på en ordentlig måde – uanset om man nu er et stille og tilbageholdende ungt menneske, eller om man omvendt har let til vrede og raske beslutninger.

Men det er Kuben i Sindal, der er institutionens tydelige og mærkbare centrum. Det er her, institutionens overordnede økonomiske, administrative, juridiske og politiske interesser dagligt forvaltes. Det er her, der træffes strategiske beslutninger om institutionens fremtid, og det er her, at skolelærere, værkstedslærere, pædagogiske vejledere og de andre professionelle med jævne mellemrum mødes for at drøfte fælles anliggender og blive orienteret af ledelsen om kursen, der skal holdes for at holde sammen på institutionen i en kompleks og uddannelsespolitisk foranderlig verden for unge med særlige behov. Men det er også her, i den samme bygning, at to af institutionens i alt 14 forskellige værksteder befinder sig, og som sammen med de øvrige 12 værksteder uden for Kubens matrikel udgør en meget væsentlig del af institutionens undervisnings- og uddannelsesstilbud. Det er catering- og køkkenværkstedet, hvor eleverne som en del af deres uddannelse bl.a. driver den kantine, hvor både Kubens medarbejdere og elever fra nogle af de nærliggende værksteder kommer hver dag for at spise frokost. Og så er der Kubens reception, som også er et værksted, der understøtter forskellige administrative funktioner i huset. Receptionen er samtidig en del af institutionens ansigt udadtil. Her bliver gæster til institutionen mødt og hjulpet videre af en eller flere af de elever, der arbejder som receptionister. Helt adskilt fra Kuben, men kun omkring hundrede meter derfra, befinder sig yderligere to af uddannelsesstedets større værksteder. Det

er transportværkstedet ”Fragten”, hvor eleverne arbejder med at løse forskellige logistikopgaver som fx kørsel med fragt i små og store lastbiler – både for uddannelsesstedet selv og for eksterne kunder rundt om i landet. Indimellem også i udlandet i forbindelse med internationalt humanitært hjælpearbejde. Og her ligger også træværkstedet ”Dan-made”, som fx producerer terrasser af træ til 400 nye lejligheder i Aalborg eller naturlegepladser til kunder i Danmark, men engang også til børnehjemsbørn i Rumænien som del af det internationale hjælpearbejde.

Når man umiddelbart betragter disse steder og disse bygninger, så får man ikke på noget tidspunkt den tanke, at de er dele af en uddannelsesinstitution, af et pædagogisk sted. Værkstederne ”Fragten” og ”Dan-made” ligger fx i nogle store industrihaller, der ikke på nogen måde skiller sig ud fra de andre industribygninger og virksomheder, som tilsammen udgør dette lidt triste industri kvarter i udkanten af byen. Heller ikke hovedkvarteret ”Kuben” skiller sig ud herfra. Det er en gul murstensbygning, der består af en række adskilte kvadratiske bygninger, som er forbundet på en måde, der minder om celler i en bikube. Deraf navnet. Bygningen er i sin udformning og i sit farve- og materialevalg et typisk eksempel på 1980’ernes byggestil. Den ligner bestemt ikke noget, man umiddelbart forbinder med ungdomsuddannelse, eller for den sags skyld noget som helst andet pædagogisk, men minder mere om et domicil for en mindre elektronik- eller it-virksomhed, sådan som de kan findes alle mulige andre steder rundt om i landets industri kvarterer. På plænen står en metalskulptur, der forestiller institutionens logo: et æg. Ægget er fremstillet af stål rør, og dette materialevalg er med til yderligere at understrege stedets industriagtige karakter. Når man går ind ad hovedindgangen og frem mod receptionen, træder man ind på en stor industrimåtte. På måtten genfinder man ægget som logo – men denne gang i varme og smukke farver. Når man nærmer sig receptionens skranke, vil man kunne se, at der bl.a. står en plante, og at et stearinlys er tændt. Det bryder det industriagtige og skaber en vis hygge. Rundt om er der placeret forskelligt reklamemateriale og blade. Noget man kan tage med sig, når man går, eller læse i, hvis man er nødt til at vente. Første gang jeg kommer ind i bygningen – det er en dag ved middagstid – bemærker jeg, at en elev sidder ved et skrivebord et stykke inde i lokalet bag skranken og arbejder med et eller andet. Hun ser afventende på mig, tøver en smule, men rejser sig så op og går hen til skranken for at hjælpe mig videre. Det volder hende tydeligt besvær, hun har svært ved at gå, og hun taler også lidt utydeligt. Jeg spørger efter forstanderen, og receptionisten fortæller mig, at hun tror, at forstanderen er i kantinen. Bag mig går hoveddøren op, og en flok unge mænd i arbejdstøj kommer ind. De har frokostpause, er på vej til kantinen, og jeg følger med dem. Ved indgangen til kantinen står der en automat, hvor man kan desinficere hænder. Flere af de unge benytter automaten, men ikke dem alle. I kantinen sidder elever og lærere spredt rundt om ved runde borde, spiser

og snakker eller henter mad ved buffeten, som står i et tilstødende lokale. Flere af de unge har arbejdstøj på, ligesom flere af medarbejderne også har det. Eleverne fra catering- og køkkenværkstedet er lette at kende på deres hvide tøj, deres hvide hovedbeklædning og hvide træsko. Mens andre af de unges arbejdsklædning tydeligt viser, at de arbejder med jern og metal eller med andre tunge og beskidte emner. Institutionens navn er påtrykt arbejdstøjet på samme måde som på mange private erhvervsvirksomheder, hvilket er medvirkende til at give mig oplevelsen af, at jeg befinder mig i kantinen på en ganske almindelig industriarbejdsplads – men i hvert fald ikke på en skole. Dette er det andet pædagogiske sted, som er genstand for min undersøgelse.



# 1. Indledning

Denne afhandling er baseret på en dannelsesorienteret, almenpædagogisk undersøgelse af to institutioners pædagogiske praksis, altså af det lokale pædagogiske liv som det viser sig i handlinger, situationer og interaktioner på netop disse to lokale steder.

De to pædagogiske steder, som er genstanden for dette dannelsesorienterede, almenpædagogiske blik, er frie og selvejende institutioner for unge med særlige behov. De er begge en del af Foreningsfællesskabet Ligeværds skole- og uddannelsestilbud (FFL, 2016). Dette tilbud, som hovedsageligt består af et løst koblet fællesskab af frie og selvejende skoler og uddannelsessteder for unge med særlige behov rundt om i landet, kan betragtes som et alternativ til det ordinære skole- og uddannelsessystems specialpædagogiske tilbud for disse unge. Som frie institutioner har disse institutioner haft en vidtstrakt frihed til at være pædagogisk eksperimenterende. De har altså haft frihed til at udvikle og udforme netop den pædagogiske praksis og det pædagogiske liv, som man lokalt har fundet pædagogisk – men også etisk og politisk - meningsfuldt i forhold til unge med særlige behov og deres mulighed for meningsfuld deltagelse i skole og ungdomsuddannelse. De to ovennævnte institutioner betragtes her som lokale eksempler på den pædagogiske praksis, der er udviklet på de frie skoler og uddannelsessteder, der knytter sig til Foreningsfællesskabet Ligeværds uddannelsestilbud til unge med særlige behov.

Disse pædagogiske institutioner retter deres praksis mod en gruppe unge, som repræsenterer en ret bred vifte af forskelligartede problemstillinger og forudsætninger, fx forskellige grader og kombinationer af autisme og udviklingshæmning, koncentrations- og indlæringsvanskeligheder. Hertil knytter sig ofte også sociale og emotionelle problemstillinger. Derfor er det også vanskeligt præcist at afgrænse og bestemme den gruppe unge, som er elever på disse institutioner. Fælles for de unge på ovennævnte frie skoler og uddannelsessteder er dog, at de ofte har gjort sig massive nederlagserfaringer i mødet med det ordinære skole- og uddannelsessystems undervisning og samvær. Erfaringer, som i mange tilfælde helt eller delvist har berøvet dem tilliden til, at de fremadrettet vil kunne deltage meningsfuldt i den form for undervisning og samvær, som finder sted i en ordinær skole- og uddannelsessammenhæng.

Den pædagogiske praksis på ovennævnte frie skoler og uddannelsessteder retter sig altså mod nogle af de unge, som man i uddannelsessociologisk sammenhæng ofte forsøger at indfange med begrebet restgruppe, og inden for socialfaglige og psykologiske positioner med forskellige begreber om udsathed (EVA, 2016; Laursen, 2010; Szulewicz, 2010; Komischke-Konnerup, 2010a; Andersen, 2007;

Gudmundsson & Jensen, 2005). Uanset hvilke begreber og betegnelser der anvendes for at beskrive denne gruppe unge, kan man sige, at ovennævnte frie skolars og uddannelsessteders pædagogiske praksis retter sig mod en del af de unge, som man fra politisk side, gennem snart mange år, har forsøgt at udvikle forskellige skole- og uddannelsespolitiske svar på under overskriften *uddannelse til alle* (Hansen, 2011).

## 1.1 Uddannelse til alle – også et alment pædagogisk anliggende

Denne afhandling rummer imidlertid ikke nogen hensigt om at begive sig ind i de uddannelsessociologiske, socialfaglige eller psykologiske forestillinger og diskussioner, som knytter sig til denne gruppe unge. De sociologiske, socialfaglige og psykologiske erkendelser og indsigter, som er udviklet i forhold til denne gruppe unge og deres muligheder i forhold til undervisning og uddannelse, er ganske givet betydningsfulde – også som bidrag til spørgsmålet om uddannelse til alle. Men denne afhandling prøver altså at udvikle et alment *pædagogisk* – og derfor også et pædagogisk afgrænset – bidrag til spørgsmålet om, hvordan alle unge kan deltage meningsfuldt i undervisning og uddannelse. Heri ligger ikke blot en stiltiende anerkendelse af denne skole- og uddannelsespolitiske forestillings politisk-etiske betydningsfulde grundpointer – fx at alle har ret til uddannelse som vej til deltagelse i samfundets forskellige fællesskaber – men tillige den erkendelse, at spørgsmålet om uddannelse til alle også behøver en pædagogisk belysning eller kvalificering, hvis det skal give mening i forbindelse med pædagogisk praksis på skoler og andre uddannelsesinstitutioner. Altså give mening i den praksis, som konkret skal tage pædagogisk livtag med og transformere de politisk-etiske forventninger, som knytter sig til forestillingen om uddannelse til alle til pædagogiske handlinger i skole og uddannelse. Derfor betragtes spørgsmålet om uddannelse til alle i denne afhandlings sammenhæng som et alment pædagogisk anliggende.

Ovennævnte frie institutioners specialiserede praksis er interessant at undersøge pædagogisk, fordi man her finder eksempler på pædagogisk praksis, der er udviklet og udformet med udgangspunkt i en elevgruppe, som *allerede har lært* ganske meget i skolen – nemlig at de ikke kan lære og ikke hører til i en skole- og uddannelseskontekst. Disse elevers pædagogiske og sociale nederlagserfaringer kan derfor også forstås som pædagogisk fremkaldte erfaringer. På samme måde som det almindeligvis antages, at alle andre elever i skolen lærer noget, antages det på ovennævnte frie institutioner, at også disse elevers læring i vidt omfang er blevet formet i mødet med skolens undervisning og samvær: De har været lærende til stede i skolens undervisning og samvær – også selvom de altså har lært, at de ikke hører til dér. Derfor forstås eleverne i mindre grad som resultater af deres forskellige,



individuelle deficitære medicinsk-biologiske historier, men i højere grad ud fra den antagelse, at de helt grundlæggende er i stand til at lære og danne sig. Elevernes forskellige vanskeligheder tematiseres og håndteres derfor hovedsageligt som pædagogiske problemstillinger.

Pædagogisk praksis på disse frie skoler og uddannelsessteder udformes og udøves altså med elevernes massive pædagogiske og sociale nederlagserfaringer som udgangspunkt og derfor som et grundlæggende vilkår for denne praksis. Afhandlingen retter sig undersøgende mod denne pædagogiske praksis og interesserer sig for, hvordan denne pædagogiske praksis for unge med særlige behov lokalt er udformet. Til grund for afhandlingens interesse ligger ikke blot en anerkendelse af forestillingen om uddannelse til alle som etisk-politisk-pædagogisk betydningsfuld, men i høj grad også en årelang pædagogisk nysgerrighed over for et grundlæggende pædagogisk spørgsmål, der er dukket op, hver gang jeg gennem snart 10 år på forskellig vis har haft mulighed for at møde disse institutioner, deres lærere, deres ledere og deres elever. Nemlig spørgsmålet om, hvordan man i en skole- og uddannelseskontekst kan undervise og opdrage elever, der netop i mødet med en sådan pædagogisk kontekst allerede har lært, at de ikke kan lære og ikke hører til i en skole- og uddannelseskontekst: Hvordan kan skole- og uddannelsespraksis for elever med negative pædagogiske erfaringer udformes, så den opleves og forstås som en pædagogisk meningsfuld praksis (Komischke-Konnerup & Buur Hansen, 2010)?

## 1.2 Nogle grundlæggende antagelser og afgrænsninger

Når der her anlægges et dannelsesorienteret, almenpædagogisk perspektiv, betyder det, at en række forståelser ligger til grund for og medvirker til at afgrænse denne afhandlings undersøgelse af undervisning og uddannelse på de ovennævnte skoler og uddannelsessteder for unge med særlige behov:

- De to institutioners undervisnings- og uddannelsesaktiviteter betragtes først og fremmest som *pædagogiske fænomener* – og altså ikke som fx politisk-økonomiske fænomener eller instrumenter for politisk eller andre former for praksis.
- I forlængelse af en sådan almenpædagogisk betragtning på skole og uddannelse bliver de to lokale institutioner, som undersøgelsen gælder, først og fremmest forstået som pædagogiske steder. Altså steder, der er indrettet med henblik på et fælles pædagogisk liv, hvis handlinger, situationer og interaktioner er udformet med en pædagogisk mening.

- Som en almenpædagogisk undersøgelse retter den først og fremmest blikket pædagogisk interesseret mod den måde, hvorpå den lokale pædagogiske praksis på disse to institutioner forsøger at henvende sig opfordrende til elevernes grundlæggende lærings- og dannelsesmuligheder. Fokus er altså på den måde, hvorpå lokal pædagogisk praksis, dens handlinger, situationer og steder er udformet i forsøget på at opfordre eller invitere eleverne til selvvirksomt at medvirke i den pædagogiske formning af deres egne lærings- og dannelsesprocesser og altså til selv at medvirke i formningen af deres fremtid som frie mennesker og ansvarlige borgere (Benner, 2012; Prange, 2009, 2005; Komischke-Konnerup, 2016, 2010a). Derimod interesserer undersøgelsen sig umiddelbart kun i ringe grad for elevernes særlige individuelle deficits eller forstyrrelser i forhold til fx koncentration, udvikling, intelligens eller hukommelse – ligesom undersøgelsen umiddelbart heller ikke interesserer sig nævneværdigt for de politisk-økonomisk betingede strukturer, som beklageligvis rent faktisk gør det særdeles vanskeligt for disse elever at klare sig – både i skole- og uddannelsessystemet, på arbejdsmarkedet, i egen bolig og i det fælles og offentlige fritidsliv. Undersøgelsens perspektiv afviger således fra de perspektiver, som almindeligvis er fremherskende i special- og socialpædagogisk forskning. I den forstand er undersøgelsen derfor hverken special- eller socialpædagogisk i snæver forstand, men netop en almenpædagogisk undersøgelse af lokal pædagogisk praksis for unge med særlige behov.

I forlængelse heraf retter undersøgelsen sig beskrivende, analyserende og fortolkende mod to frie institutioners lokale skole- og uddannelsesaktiviteter som eksempler på pædagogisk praksis for unge med særlige behov. Det er således en grundlæggende pointe i denne afhandling, at skoler og uddannelsers praksis må forsøges pædagogisk synliggjort, altså tillades at træde frem som pædagogisk meningsfuld, hvis en sådan praksis *også* skal kunne fremstilles og formidles, diskuteres og kritiseres som en *pædagogisk* praksis – og ikke blot som instrument for eller vedhæng til forskellige former for politisk, etisk, religiøs eller økonomisk praksis (Benner, 2012, 2005; Oettingen, 2010, 2006; Uljens, 2016; Komischke-Konnerup, 2016, 2014a, 2014b). Ikke for at fremhæve denne lokale praksis som hverken mere eller mindre meningsfuld, virkningsfuld eller etisk-politisk korrekt end andre former for pædagogisk praksis, men for at bidrage pædagogisk til den offentlige diskussion om skole og uddannelse for alle med nogle eksempler på lokal

pædagogisk praksis fra to frie skole- og uddannelsesinstitutioner for unge med særlige behov.

### **1.3 Afhandlingens overordnede problem og tre forskningsspørgsmål**

Overordnet formuleres afhandlingens problem på følgende måde: Hvilke pædagogiske handlingsformer træder frem som grundlæggende i pædagogisk praksis på to udvalgte pædagogiske institutioner, og hvordan kan disse handlingsformer forstås og beskrives som pædagogisk meningsfulde?

Til afhandlingens overordnede problem er der desuden formuleret tre forskningsspørgsmål, som tager udgangspunkt i en almenpædagogisk begrundet handlingsteoretisk problemstruktur, ud fra hvilken blikket rettes mod tre problemområder eller problemniveauer, som knytter sig til enhver pædagogisk praksis (Benner, 2012; Oettingen, 2010). De tre forskningsspørgsmål har således deres udspring i et begreb om pædagogik og står, i forlængelse deraf, i en praktisk sammenhæng, som i praksis ikke lader sig opdele. Hensigten er da heller ikke teoretisk eller begrebsligt at definere, opdele eller ordne den lokale pædagogiske praksis, som undersøges, men at sensibilisere, altså rette og vejlede forskerens blik i forhold til denne praksis som en pædagogisk praksis, dens lokale udformning og mening. De tre forskningsspørgsmål retter således blikket mod de to institutioners pædagogiske praksis som handlinger, meninger og steder:

- Hvilke pædagogiske handlingsformer kendetegner pædagogisk praksis på de to undersøgte pædagogiske institutioner?
- Hvilke pædagogisk-normative antagelser og forestillinger knytter der sig til disse pædagogiske handlingsformer?
- Hvad kendetegner de to undersøgte pædagogiske institutioner som steder for pædagogiske handlinger?

### **1.4 Nogle indledende metodologiske grundpointer**

Metodisk er undersøgelsen grebet an som en dannelsesorienteret, almenpædagogisk undersøgelse. Det vil her sige, at undersøgelsen helt grundlæggende orienteres og begrundes af et begreb om pædagogik som en alment menneskelig praksis (Benner, 2012; Prange, 2009; Klafki, 2002; Uljens, 1998). Ud fra et sådant begreb om pædagogik står mennesket i verden som et pædagogisk handlende og pædagogisk ansvarligt væsen. Altså ikke blot som et lærende og dannelsesåbent væsen, men

også altid som et væsen, der står i et pædagogisk ansvar for at handle pædagogisk og udvise pædagogisk omsorg for den opvoksede generations undervisning og opdragelse med henblik på et fremtidigt liv som frie mennesker og ansvarlige borgere. Ud fra en sådan betragtning er pædagogik en praktisk videnskab, hvor teori og praksis er lige betydningsfulde for forståelsen af pædagogisk praksis. Derfor er denne undersøgelse hverken en rent empirisk eller en rent teoretisk undersøgelse af lokal pædagogisk praksis, men en undersøgelse, der forsøger at forstå og synliggøre lokal pædagogisk praksis, dens handlinger og forestillinger som en meningsfuld pædagogisk praksis ud fra et alment pædagogisk perspektiv, en almenpædagogisk forståelseshorisont. Der er altså tale om en pædagogisk-teoretisk læsning af en lokal pædagogisk praksis, hvilket dog ikke betyder, at teorien har forrang for praksis eller tillades at overskrive praksis. Der er i stedet tale om at forstå forholdet mellem teori og praksis som et praktisk og vekselvirkende forhold. En pædagogisk-teoretisk læsning skal således hjælpe forskeren med at lade den lokale pædagogiske praksis træde frem og blive synlig som pædagogisk meningsfuld praksis. Undersøgelsen anvender derfor pædagogiske begreber og teorier med det formål at *sensibilisere* forskerens blik og give det retning, men ikke for at gå definatorisk til sagen og opstille eller anvende definitive pædagogisk-teoretiske begreber. Afhandlingens anvendelse af pædagogiske begreber og teorier skal således tjene til at sensibilisere forskerens blik og fornemmelse for, hvad der kan vise sig at være pædagogisk betydningsfuldt i lokal praksis: ”... *en generel fornemmelse af reference og vejledning i at nærme sig empiriske tilfælde*” (Kvale & Brinkmann, 2015: 310). Det betyder for det første, at forskerens personlige engagement og forståelse bringes i spil i alle dele af forskningsprocessen – og for det andet, at man ikke kan gå direkte til sagen, når man skal beskrive pædagogisk praksis, men må vedkende sig den teoretiske horisont eller perspektiv, hvormed forskeren bringer sit engagement, sin forståelse og sin dømmekraft i spil i forsøget på at nærme sig undersøgende, beskrivende og forstående til lokal pædagogisk praksis. I den forstand findes der ingen rene pædagogiske beskrivelser og analyser, der desinteresseret og på strengt logisk og systematisk vis fortæller en endegyldig sandhed om lokal pædagogisk virkelighed. I denne afhandlings undersøgelse er det pædagogisk-teoretiske blik produktivt i spil fra første færd som et alment pædagogisk perspektiv og inddrages fx ikke først i analysen af det empiriske materiale. Det betyder naturligvis, at heller ikke denne afhandlings undersøgelse kan gøre krav på at indeholde den eneste mulige forståelse af den lokale pædagogiske praksis, som den retter sig mod (Bjerre, 2016; Ingemann, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015; Sünckel, 2013; Flyvbjerg, 2010, 1991; Prange, 2009). Der er i stedet netop tale om lokale eksempler på pædagogisk praksis, sådan som denne praksis træder frem for netop det almenpædagogisk interesserede og sensibiliserede blik, som jeg har valgt at anlægge i denne undersøgelse.

Over for en sådan fremgangsmåde kan man naturligvis indvende, at almenpædagogiske teorier da netop går systematisk eller historisk til sagen og forsøger at nå frem til klart og præcist at definere, hvad der kan betragtes som særegent pædagogisk – herunder at afklare pædagogikkens grundbegreber og deres indhold. Denne almenpædagogiske undersøgelse er imidlertid et forsøg på at nærme sig, beskrive og forstå lokal og konkret pædagogisk praksis ud fra den almenpædagogiske grunderkendelse, at pædagogisk praksis er primær og eksisterer forud for videnskabelige pædagogiske begreber om denne praksis. Undersøgelsen er således ikke et forsøg på at formulere almenpædagogisk teori, men et forsøg på at gøre den almene pædagogik, som i vidt omfang er en pædagogisk-filosofisk arbejdende disciplin, empirisk forskende. Her er det centrale spørgsmål derfor ikke, hvordan man præcist kan definere eller ordne pædagogisk praksis ud fra et arsenal af præcist definerede begreber eller teorier – men hvordan den almene pædagogiks måde at forstå verden på, dens horisont, kan vejlede og hjælpe forskeren med at komme på sporet af og opdage den – på én gang særlige og almene - pædagogiske mening og de tematikker, som enhver lokal pædagogisk praksis – almenpædagogisk set – må formodes at være i besiddelse af. I denne undersøgelse står jeg således med et ben i hver lejr: På den ene side anerkender jeg behovet for et almenpædagogisk-teoretisk perspektiv som afgørende for at forstå og beskrive lokal pædagogisk praksis – og på den anden side deler jeg nu afdøde professor i pædagogik K. Grue-Sørensens skepsis, når han i indledningen til sin almene pædagogik gør opmærksom på, at der er noget i ”... *pædagogikkens hele natur, som modsætter sig en strengt systematisk fremstilling*” (Grue-Sørensen, 1974: 7). Antagelsen her er således, at en almen pædagogik, der også er empirisk forskende – ifølge sin egen grundforståelse – må anerkende, at hverken pædagogisk praksis eller undersøgelse af pædagogisk praksis kan eller må foreskrives af en rent definitorisk anvendelse af pædagogiske begreber. I modsat fald risikerer den pædagogiske teori samtidig at overskrive og forvanske pædagogisk praksis – i værste fald at ophæve den pædagogiske praksis man vil undersøge. I stedet må pædagogisk praksis forsøges oplyst og fremstillet gennem en sensibiliserende anvendelse af pædagogikkens egne begreber og principper, problemer og sammenhænge, så den tillades at træde frem som pædagogisk praksis.

## 1.5 Fra pædagogik til uddannelsesvidenskab

I en tid, hvor forskning inden for skole og uddannelse – både nationalt og internationalt – præges af en stærk tendens til, at pædagogisk forskning ikke længere primært lader sig orientere og begrunde af et begreb om pædagogik, men i stedet forstås som uddannelsesforskning, kan det imidlertid være forbundet med vanskeligheder at ville anlægge et alment pædagogisk perspektiv i et pædagogisk forskningsprojekt. Pædagogik anerkendes ikke længere uden videre som et

videnskabeligt perspektiv men i bedste fald som en genstand, der videnskabeligt kan undersøges ud fra discipliner som fx historie, filosofi, psykologi, sociologi, økonomi eller politik. I forlængelse heraf udgrænses muligheden for, at pædagogisk praksis undersøges videnskabeligt ud fra perspektiver, som, ifølge den tyske pædagogiske forsker W. Klafki, henter sin horisont fra pædagogikkens egen "... *tanke- og erfaringshistorie...*" og "... *fond af velbegrundede problemstillinger, erkendelser og kriterier med hensyn til muligheder, betingelser og grænser for pædagogisk handlen*" (Klafki, 2004: 21). Denne kritik finder man desuden markant formuleret hos en række europæiske pædagogiske forskere (se fx Brunstad, Reindal & Sæverot, 2015; Biesta, 2011; Ellinger & Hechler, 2013a; Kraft, 2012a; Biesta & Säfström, 2011; Siljander, 2005). De konstaterer, på forskellig vis, at denne udvikling fra pædagogisk videnskab til uddannelsesvidenskab har politiseret den pædagogiske videnskab og gjort den til et politisk-økonomisk styringsinstrument, som har fortrængt opdragelses- og dannelsesteoretiske problemstillinger til fordel for indlæringssteoretisk og socialisationsteoretisk definerede problemstillinger. Ovennævnte forskere advarer om, at denne udvikling risikerer at udviske eller helt afvikle pædagogik som et troværdigt perspektiv i pædagogisk forskning og i stedet blive erstattet af en række uddannelsesvidenskabers politiserede fokus på effektivisering og tilpasning til et kompliceret arbejdsmarked. Som en disciplin, der ikke blot forstår pædagogik som den praksis, der fx udøves på skoler og uddannelser, men som også forstår pædagogik som et særegent videnskabeligt perspektiv, har den ovennævnte udvikling som konsekvens, at disciplinen almen pædagogik aktuelt kan omtales som en overset og glemt disciplin i dansk pædagogisk forskning (Oettingen, 2010).

Derfor knytter der sig til denne afhandlings valg af et almenpædagogisk-teoretisk perspektiv en aktuel diskussion om pædagogikkens stilling som et troværdigt videnskabeligt perspektiv i den pædagogiske forskning. Det er et både vigtigt og interessant spørgsmål, men dette spørgsmål er ikke denne afhandlings primære fokus og kan derfor ikke ydes den retfærdighed, som det fortjener og behøver i denne afhandlings sammenhæng. Der er tale om et omfattende og komplekst spørgsmål, som behøver en særskilt og mere omfattende behandling. På den anden side er det klart, at spørgsmålet om pædagogikkens videnskabelighed heller ikke helt kan ignoreres i et forskningsprojekt, der betegner sig selv som en almenpædagogisk undersøgelse. Ikke mindst fordi behandlingen af dette spørgsmål også altid synliggør nogle af de grundlæggende metodologiske og etiske pointer, som knytter sig til et alment pædagogisk perspektiv. Derfor vil denne afhandling indeholde en indføring i nogle af den almene pædagogiks grundlæggende forståelser. Som disciplin udgør den almene pædagogik imidlertid et overordentlig uhomogent og kontroversielt område med en ganske stor teoretisk spændvidde.

Derfor kan en sådan indføring, i denne afhandlings sammenhæng, ikke udarbejdes som andet end en bred, indførende skitse af denne, ganske omfattende og komplekse, pædagogisk-teoretiske horisont.

Hensigten med en sådan indføring i den almene pædagogiks teoretiske landskab er imidlertid heller ikke særskilt at yde disciplinen almen pædagogik retfærdighed men at skitsere det praktisk-teoretiske perspektiv, som i denne undersøgelse antages at tillade de to lokale pædagogiske institutioners handlinger og situationer at blive synlige og meningsfulde som pædagogiske handlinger og situationer – og ikke som noget andet. Når ovennævnte indføring alligevel indrømmes relativt stor plads i afhandlingen, skyldes det netop det forhold, at den almene pædagogik er blevet en glemt og overset disciplin i dansk pædagogisk forskning. Et almenpædagogisk forskningsprojekt i en aktuel dansk pædagogisk forskningssammenhæng må derfor også omfatte en re-introduktion, en genåbning af det almenpædagogiske teoriunivers, dets grundlæggende antagelser, begreber og problemer. Denne afhandlings introduktion eller åbning af dette teoriunivers er således ikke udtryk for en overdreven teoretisk vægtning i afhandlingen men et aktuelt, nødvendigt skridt for forståelsen af undersøgelsens almenpædagogiske perspektiv eller horisont. Et perspektiv, som helt grundlæggende tilkender pædagogisk teori og pædagogisk erfaring lige stor betydning for forståelsen af pædagogisk praksis, hvilket også har betydning for den måde, hvorpå forholdet mellem pædagogisk teori og pædagogisk erfaring generelt vægtes i undersøgelsen. En undersøgelse, som altså hverken skal betragtes som en rent empirisk eller rent teoretisk undersøgelse men netop som en almenpædagogisk undersøgelse.

## 1.6 Pædagogikkens kendsgerninger

Afhandlingens undersøgelse er bl.a. inspireret af den tyske almenpædagogiske forsker K. Pranges fænomenologisk-hermeneutiske pointer vedrørende perspektivets betydning for observation og beskrivelse af pædagogiske handlinger og situationer. I en kritisk gennemgang af den tyske fænomenolog A. Fischer (1880–1937), der som en af de første forsøgte at udvikle en deskriptiv pædagogik som del af en videnskabelig pædagogik, gør Prange opmærksom på, at observationer og beskrivelser af pædagogiske handlinger og situationer forudsætter tilstedeværelsen af et pædagogisk perspektiv (Prange, 2009). Derfor, hævder Prange, er det pædagogiske perspektiv allerede en del af det, der observeres og beskrives. Set på denne måde findes der heller ikke rene eller objektive observationer og beskrivelser af pædagogikkens ”kendsgerninger”. Pædagogiske kendsgerninger er altid allerede forstået eller tilkendt mening som pædagogiske kendsgerninger før eller samtidig med, at de observeres og beskrives. I forlængelse heraf kan man, med udgangspunkt i Prange, pege på tre væsentlige forhold ved en sådan forståelse:

- At ville beskrive pædagogiske handlinger og situationer forudsætter også altid et begreb om pædagogik, der tillader én at se disse handlinger og situationer som pædagogiske.
- Indførelsen af et sådant pædagogisk perspektiv tillader, at man også udelader noget i sin beskrivelse. Ikke alt er relevant for en pædagogisk beskrivelse, ligesom ikke alt er relevant for en medicinsk eller en juridisk beskrivelse.
- Pædagogiske kendsgerninger findes kun i det omfang, at vi vælger at beskrive disse som pædagogiske kendsgerninger. De handlinger og situationer vi beskriver som pædagogiske, kan altså også forstås og beskrives på andre måder. Anlæggelsen af et pædagogisk perspektiv åbner for den erkendelse, at der altså også kan anlægges andre perspektiver på den sag, man vil beskrive.

I en lidt anden sammenhæng finder man omtrent nogle af de samme pointer hos den hollandske pædagogiske forsker G. Biesta i en kommentar til sit og den svenske professor i pædagogik C. A. Säfströms *A Manifesto for Education* fra 2010 (Biesta & Säfström, 2011). Her gør han opmærksom på, at manifestet ikke blot er et forsøg på at tale for pædagogikken eller dennes sag, men at der samtidig også er tale om en pædagogisk teori, som først og fremmest sigter mod overhovedet at konstruere et pædagogisk objekt: "... *a theory that first of all aims to construct an educational 'object'*" (ibid.: 543). Ifølge Biesta er anlæggelsen af et pædagogisk-teoretisk perspektiv det, der overhovedet tillader eller muliggør adgangen til "genstanden" for pædagogisk forskning. Uden et pædagogisk perspektiv er det ikke muligt at identificere en særlig social realitet som pædagogisk (Sæverot, 2013: 179). Et sådant perspektiv har, ifølge Biesta, som sit centrale omdrejningspunkt spørgsmålet om, hvad der er pædagogisk i pædagogikken: "... *what is educational about education ...*" (Biesta & Säfström, 2011: 544). Uden en optagethed af dette spørgsmål om pædagogikkens egenart findes der ikke en pædagogisk måde at tale om pædagogik på, lige som der heller ikke vil kunne findes en pædagogisk måde, hvorpå pædagogik kan teoretiseres og synliggøres (Sæverot, 2013).

## 1.7 Projektets baggrund

Forskningsprojektet er blevet til i et samarbejde med repræsentanter for 30 frie skoler og uddannelsessteder med tilknytning til Foreningsfællesskabet Ligeværd og Institut for kommunikation ved Aalborg Universitet. Ph.d.-projektet er blevet finansieret af ovennævnte 30 frie skoler og uddannelsessteder selv samt professionshøjskolen UC Syd.



## 1.8 Afhandlingens struktur

Udover prolog og indledning består afhandlingen af fire dele:

Kap. 2 indeholder en introduktion til Foreningsfællesskabet Ligeværds skole- og uddannelses tilbud, en faktuel introduktion til de to lokale institutioner, som undersøgelsen retter sig mod, samt en redegørelse for og karakteristik af den forskning, der allerede er udført inden for området.

Kap. 3-4 indeholder en indføring i undersøgelsens grundlæggende pædagogisk-teoretiske perspektiv.

Kap. 5 indeholder undersøgelsens fremgangsmåde.

Kap. 6-9 indeholder afhandlingens pædagogisk-empiriske del.



## 2. Introduktion til området

I dette kapitel vil jeg præsentere det område, som denne afhandlings undersøgelse retter sig mod. De frie skoler og uddannelsessteder udgør et mindre og et – for pædagogisk forskning og for offentligheden – forholdsvis ukendt område inden for skole og uddannelse for unge med særlige behov. Området er præget af en høj grad af forskellighed, og derfor behøves en introduktion til nogle af de fælles træk, som – på trods af alle forskelligheder – kan siges at forbinde og kendetegne disse frie skoler og uddannelsessteder. I forlængelse heraf introducerer dette kapitel de to institutioner, der er blevet undersøgt nærmere som lokale eksempler på pædagogisk praksis inden for området. Hvor afhandlingens prolog betjente sig af en mere lyrisk tilgang i præsentationen af de to institutioner og deres elever, da præsenterer dette kapitel disse to institutioner på en mere faktuel måde. Her præsenteres tillige målgruppen, altså de unge, som er elever på de berørte institutioner. Endelig fører kapitlet ind i nogle overvejelser vedrørende områdets forskningsmæssige relevans og betydning samt den forskning, der allerede eksisterer på området. I forlængelse heraf argumenteres der for betydningen af et pædagogisk perspektiv i pædagogisk forskning – både i forhold til området frie skoler og uddannelsessteder i Ligeværds skole- og uddannelsesstilbud specielt og i forhold til pædagogisk forskning generelt.

### 2.1 Et løst koblet professionelt dannelsesorienteret skole- og uddannelsesstilbud

På trods af et fælles organisatorisk tilhørsforhold kan de frie skoler og uddannelsessteder i Foreningsfællesskabet Ligeværd ikke sammenlignes med et skole- og uddannelsessystem, sådan som vi almindeligvis forstår et sådant. Der er mere tale om et ret løst og for det meste projektorienteret samarbejde mellem frie og autonome pædagogiske institutioner, hvor man samarbejder om det, man kan blive enige om, og kun så længe hver enkelt institution synes, at dette samarbejde giver mening. Ofte er disse former for samarbejde fremtvunget af forandringer i institutionernes omverden, fx politiske, økonomiske eller administrative forandringer, der på kort eller længere sigt påvirker medlemsinstitutionernes eksistensmuligheder. Ph.d.-projektet kan betragtes som et eksempel på et sådant samarbejde, hvor 30 af disse institutioner ønsker videnskabeligt at synliggøre deres pædagogiske praksis som svar på – især kommunernes - stadig større krav om dokumentation i forhold til de skole- og uddannelsesydelse, som kommunerne køber hos disse frie skoler og uddannelsessteder.

### 2.1.1 Nogle fællestræk

Selvom der altså er tale om et område, der præges af en høj grad af autonomi og derfor også af indbyrdes forskellighed, så er der alligevel flere pædagogisk betydningsfulde fællestræk blandt de 30 institutioner, der deltager i projektet. På baggrund af mine indledende undersøgelser, som omfattede besøg på de 30 frie institutioner, der medvirker i projektet, en række indledende fællesmøder med alle medarbejdere, ledelsespersoner og bestyrelsesmedlemmer fra de 30 institutioner samt mine erfaringer fra tidligere projekter inden for området (Komischke-Konnerup 2010a, 2010b, 2009) bliver især fire forhold synlige som noget fælles for disse institutioner.

- For det første det forhold, at skolerne og uddannelsesstederne er fælles om at ville arbejde for ”... *ligeværdighed i alle livets forhold* ...” (FFL, 2016). Til dette formål knytter sig en forestilling om et samfund, der bygger på ligeværd som en almen eller fælles værdi, og hvor også mennesker med særlige behov ”... *kan få opfyldt drømmen om at blive en del af samfundet som alle andre*” (ibid.). Skolernes og uddannelsesstedernes specifikke bidrag til fremme af denne ligeværdighed i livet og samfundet består primært i at skabe gode uddannelsesmuligheder for personer med særlige behov. Det er således fælles for skoler og uddannelsessteder, at de primært forstår sig som pædagogiske institutioner med et pædagogisk formål og en pædagogisk opgave i forhold til en særlig målgruppe. Men til dette pædagogiske formål knytter sig altså samtidig et mere alment etisk-politisk formål, nemlig at bidrage til et ligeværdigt liv og et samfund, hvor et sådant liv lader sig leve for alle. Fælles for de frie skoler og uddannelsessteder er således, at de har tilsluttet sig et formål, som forbinder deres pædagogiske praksis med en almen etisk-politisk forestilling om livet og samfundet. I den forstand er disse frie skoler og uddannelsessteders frihed ikke blot friheden til at være indbyrdes forskellige, til at konkurrere med hinanden eller med det ordinære skole- og uddannelsessystems tilbud til unge med særlige behov. Det er ikke blot en frihed fra fx statslig, regional eller kommunal indblanding i skoler og uddannelsessteders virksomhed, men en frihed, der også forpligter skoler og uddannelsessteder på et menneskeligt og samfundsmæssigt ansvar. Der er således tale om en frihed, der på én gang anerkender institutionernes ret til indbyrdes forskellighed, og som samtidig forpligter institutionerne på en fælles forestilling om livet og samfundet. Det er med formuleringen af denne sammenhæng mellem pædagogik, etik og politik, at slægtskabet til dansk-nordisk livs- og folkeoplysningstradition lader sig ane og dermed også til en normativt forankret forståelse af menneskets liv og dets praksis.

Her forstås det menneskelige liv grundlæggende som et praktisk, ansvarligt og fælles liv, et moralsk liv. På trods af alle kulturelle forskelligheder antages det således, at der i dette liv findes noget alment og forpligtende for en menneskelig eksistens og sameksistens (Koch, 1943, 1942; Rahbek & Møller, 2015; Komischke-Konnerup, 2015, 2012). I forlængelse heraf er der klare forbindelser til fransk oplysningstænkning, sådan som vi fx finder det i J.J. Rousseaus tese om menneskets fornuftige frihed og dens betydning for politik og pædagogik. En tese, som især kommer til udtryk i, hvad der almindeligvis betragtes som Rousseaus to hovedværker, nemlig *Samfundspagten* og *Emile eller om opdragelsen*, der begge udkom i 1762 (Rousseau, 1987, 1962). Her formuleres det moderne menneskes paradoksale struktur: Hvordan kan mennesket blive og være sig selv – både som frit menneske og som forpligtet borger? Det er dette moderne og paradoksale problem, som den tyske *Bildungstradition* knytter an til, og som bliver omdrejningspunktet i bl.a. en lang række af forskellige udkast til dannelsesorienterede almene pædagogiske koncepter gennem ca. 200 år, og som vi altså genfinder i den sammenhæng mellem pædagogik, etik og politik, som skitseres i det overordnede formål, som ovennævnte tredive frie skoler og uddannelsessteder tilslutter sig.

- For det andet det forhold, at alle 30 institutioner betragter sig som steder for en professionaliseret pædagogisk praksis. De forstår sig som professionelle organisationer, dvs. steder, hvor der foregår *funktionelle aktiviteter* (pædagogisk praksis), hvor der er tale om et *formelt medlemskab* (ansatte lærere), og hvor der foregår en *koordinering af de funktionelle aktiviteter* (ledelse) (Dale, 1998). Det er ganske vist ikke alle medarbejdere med pædagogiske funktioner på skoler og uddannelsessteder, der har en pædagogisk professionsuddannelse, men det er der heller ingen formelle krav om i den lovgivning, der regulerer området. Frie pædagogiske institutioner er også frie i den forstand, at de selv lokalt afgør, hvilke kvalifikationer og kompetencer, der skal give adgang til medlemskab af organisationen. Dette medlemskab er dog formaliseret i den forstand, at der er tale om regulære og formaliserede ansættelsesforhold, som hviler på arbejdsmarkedets overenskomster. At der er tale om professionaliseret praksis, understreges yderligere af, at både skolernes og uddannelsesstedernes pædagogiske praksis foregår helt eller delvist<sup>1</sup> på

---

<sup>1</sup> På uddannelsesstederne udvikles der også ofte individualiserede tilbud eller ordninger, der skal understøtte elevens sociale forhold eller situation i forbindelse med hendes uddannelse. Disse tilbud eller ordninger reguleres af sociallovgivningen

grundlag af skole- og uddannelseslovgivning, der dels fastlægger et forpligtende formål for institutionernes praksis, og dels bestemmer, hvilke grundlæggende pædagogiske aktiviteter der skal bidrage til formålet, fx undervisning, samvær, praktik og praktiske aktiviteter (UVM, 2013: §1 og 6; UVM, 2016: §1). Hvordan disse lovbestemte formål og aktiviteter nærmere skal transformeres til pædagogisk teori, siger loven ikke noget om. Det overlades således til de enkelte skoler og uddannelsessteder pædagogisk at fortolke de samfundsmæssige krav og forventninger, som lovgivningen udtrykker, dvs. at udvikle den lokale pædagogiske teori, der skal begrunde og orientere konkrete didaktiske beslutninger. På trods af øgede krav til skriftlig dokumentation af pædagogisk praksis gennem de sidste 10-15 år præges disse frie skoler og uddannelsessteder i overvejende grad af en professionskultur, hvor tilstedeværelsen af den pædagogiske teori eller fortolkning, der ifølge uddannelsesforskeren E. L. Dale (1998) er betingelsen for at kunne tale om pædagogisk professionalisme, primært er indfældet i den konkrete pædagogiske hverdag, dens vaner, rutiner, situationer, steder og personlige relationer mellem lærere og elever. Derfor kan det være vanskeligt alene at ville læse sig frem til en sådan teori om skolers og uddannelsessteders pædagogiske praksis. Den findes ikke primært som eksplicite ”programerklæringer” i dokumenter, men i langt højere grad i konkrete handlinger, situationer, antagelser og steder i skolernes og uddannelsesstedernes konkrete praksis. Denne primært mundtlige og personligt forankrede pædagogiske professionsforståelse anser de pågældende institutioner almindeligvis ikke for at være en mangel eller en fejl ved deres praksis, men derimod som en del af forudsætningen for den pædagogiske praksis, som udøves på disse frie skoler og uddannelsessteder.

- For det tredje er der en grundlæggende fælles antagelse af, at alle mennesker kan lære, og den antagelse gælder derfor også elever med særlige behov. Disse elever kan, som alle andre mennesker, indgå i

---

og er almindeligvis udviklet sammen med elevens hjemkommune for at understøtte hendes STU-forløb. Selvom disse individuelle ordninger altså reguleres af sociallovgivningen og ikke skole- og uddannelseslovgivningen, må de alligevel betragtes som en meget betydningsfuld del af uddannelsesstedets pædagogisk praksis. Dels fordi disse ordninger er nødvendige forudsætninger for at ovennævnte pædagogiske praksis overhovedet kan finde sted i forhold til netop disse elever, og dels fordi disse ordninger i sig selv ofte (ud)fordrer socialpædagogisk indsigt og handling hos de medarbejdere, der skal hjælpe eleven med at få pædagogisk nytte af disse ordninger.

uddannelses- og dannelsesprocesser (Komischke-Konnerup, 2010a). Hvis elever med særlige behov har vanskeligt ved at lære, skyldes det altså ikke nødvendigvis indlæringsmæssige defekter hos eleven, men er mere et spørgsmål om en pædagogisk meningsfuld tilrettelæggelse af den pædagogiske praksis. Her er det en fælles antagelse, at pædagogisk praksis primært bør tilrettelægges således, at det bliver muligt for eleverne at gøre sig konkrete, praktiske erfaringer. Det er denne erfaringsdannelse, der er grundlaget for elevernes læringsprocesser. Selvom dette i praksis udtrykkes på forskellige måder og med forskellige begreber, hvoraf flere pædagogisk set må betegnes som ganske uklare og indimellem også misvisende, så er der blandt de frie skoler og uddannelsessteder en generel antagelse om, at eleverne først og fremmest lærer og udvikler sig ved at gøre sig deres egne erfaringer og ikke gennem be-læring. Viden, kunnen og holdninger læres gennem praktisk, konkret handlende omgang med det, der skal læres.

- For det fjerde er det en fælles antagelse, at pædagogisk praksis bør være helhedsorienteret. Der er dog nogen uklarhed forbundet med begrebet helhedsorientering inden for området (Szulevicz, 2010). Blandt de tredive deltagende frie skoler og uddannelsessteder kan man da også iagttage, at begrebet helhedsorienteret forstås og udtrykkes på forskellige måder på de enkelte institutioner. I sin mest konkrete form kommer helhedsorientering til udtryk som en grundlæggende sammenhæng i skole- eller uddannelsesforløbets tilrettelæggelse, hvor undervisning, bolig, fritid og arbejde forsøges tilgodeset som lige betydningsfulde områder for eleven at blive indført i. I sin mere abstrakte form kommer helhedsorientering til syne som forestillinger om en almen dannelse, der peger på en grundlæggende sammenhæng eller helhed i menneskets praktiske og fælles liv, fx den sammenhæng mellem livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse, som lov om efterskoler og frie fagskoler bestemmer som formålet for disse skoleformer (UVM, 2016). Uanset om nu helhedsorientering forstås i sin mere konkrete form eller i sin mere abstrakte form, så peger det i begge tilfælde i retning af en forståelse af en pædagogisk praksis, hvor hovedvægten lægges på at udvikle indsigt i og sans for helheden i de forskellige fag eller aktiviteter, man arbejder med i denne praksis; at de ikke blot er afgrænsede eller løsrevne dele, men samtidig også hænger sammen i en mere praktisk-normativ og handlingsorienteret sammenhæng. I den forstand henviser begrebet helhedsorientering til en dannelsesorienteret forståelse af pædagogisk praksis og forbinder denne praksis til forestillingen om et helt menneskeligt liv (Benner, 2012; Koch, 1943, 1942).

- På uddannelsesstederne anvendes begrebet i højere grad end på skolerne, når man skal beskrive den pædagogiske praksis. Blandt skolerne omtales helhedsorienteringen mest som helhedsundervisning, og på nogle enkelte af især efterskolerne anvender man ikke begrebet, fordi man her føler sig mere knyttet til det begreb om almen dannelse, der udtrykkes i det lovbestemte formål for efterskoler og frie fagskoler. På trods af disse forskelle mellem skoler og uddannelsessteder, så kan man samlet sige, at begrebet helhedsorientering anvendes til at beskrive forskellige forsøg på at etablere sammenhænge i elevernes tilværelse. Disse sammenhænge antages at være betydningsfulde, dels for elevernes udvikling, mens de befinder sig i skole- og uddannelsesforløb, og dels for livet efter endt uddannelse. Fælles for disse er, at de rummer mere eller mindre tydelige henvisninger til socialpædagogiske grundtemaer, som forsøger at etablere sammenhæng mellem fx hånd og ånd, praksis og teori, individ og fællesskab, at leve og at lære. På trods af de forskellige lokale forståelser eller udlægninger af, hvad man skal forstå ved helhedsorientering, lader begrebet især til at rumme henvisninger til en fælles antagelse af *det socialpædagogiske* som en betydningsfuld dimension i pædagogisk praksis på disse skoler og uddannelser for elever med særlige behov.

Disse fire træk kan siges at udgøre det fælles grundlag, som kendetegner disse frie skolers og uddannelsessteders pædagogiske praksis. Man skal dog passe på ikke at forstå disse fællestræk som et forpligtende pædagogisk program for institutionerne. Der er mere tale om nogle fælles tematiske udgangspunkter, der måske bedst kan sammenlignes med betydningsfulde fikspunkter eller koordinater i en grovkornet pædagogisk kortskitse, hvis ufærdige og uafklarede karakter tillader mange forskellige variationer og fortolkninger. Udover at skitsere en omtrentlig forståelsesramme for pædagogisk praksis på de tredive forskellige pædagogiske institutioner, har de ovennævnte fire fællestræk haft betydning for udvælgelsen af de to institutioner, der er blevet udvalgt som eksemplariske for området, og hvis pædagogiske praksis derfor er blevet undersøgt mere indgående.

## 2.2 En kort faktuel beskrivelse af de to udvalgte institutioner

Blandt de tredive deltagende frie skoler og uddannelsessteder i Foreningsfællesskabet Ligeværd (FFL, 2016) har jeg udvalgt en efterskole og et uddannelsessted som lokale eksempler på den pædagogiske praksis, der er udviklet



inden for området. Det drejer sig om hhv. Tolne Efterskole (TE) og uddannelsesstedet PMU Sindal (PMU).

### 2.2.1 Tolne Efterskole – en almendannende specialskole

Tolne Efterskole er en fri og selvejende institution for unge med særlige behov, hvor der er plads til 85 elever (Tolne Efterskole, 2014b; Ligeværd, 2014). Skolen henvender sig til unge mellem 14 og 18 år. Der tilbydes specialundervisning på fire klassetrin: 8., 9., 10. og 11. klassetrin. Skolen er prøvefri men arbejder på, at flere af eleverne får mulighed for at gå til Folkeskolens Afgangsprøve på en nærliggende folkeskole. I august 2014 var der indskrevet 90 elever. Optagelse på skolen sker typisk i et samarbejde med elevens forældre og deres hjemkommune. Under indtryk af inklusionsbestræbelserne i folkeskolen er der dog et stigende antal forældre, der selv søger skolen om og betaler for en plads til deres barn på skolen, altså sådan som det almindeligvis sker på enhver anden fri skole. Eleverne er typisk indskrevet på skolen i mere end ét skoleår, og mange af eleverne er indskrevet i tre år. Der er en form for kuratorordning på skolen. Lovgrundlaget for skolens pædagogiske praksis er lov om efterskoler og frie fagskoler (UVM, 2016). Her fastlægges det, at skolen *”... tilbyder undervisning og samvær på kurser, hvis hovedsigte er livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse ...”* (UVM, 2016: §1). Med udgangspunkt i dette almene dannelsesopdrag er skolen forpligtet på at tilbyde eleverne kurser *”... med henblik på elevernes hele menneskelige udvikling og modning samt deres almene opdragelse og uddannelse”* (ibid.: § 1, stk. 2). Som fri skole skal tilrettelæggelsen af skolens virksomhed ske ud fra et værdigrundlag, som skolen selv har valgt, og som skal fremgå af skolens vedtægter (ibid.: §1).

#### *Medarbejderne*

I august 2014 er der ansat i alt 29 personer som pædagogisk professionelle, dvs. som lærere, på Tolne Efterskole. Af disse har 23 en pædagogisk professionsuddannelse, og heraf er der seks personer, der tillige har en anden uddannelse, fx mekaniker, tømrer, kunsthåndværker, farmakolog, bankuddannelse og markedsøkonom. Derudover har flere af de professionsuddannede lærere en baggrund som fx slagteriarbejder, skibsværftsarbejder eller fisker forud for deres pædagogiske uddannelse. Seks af lærerne har ikke nogen pædagogisk professionsuddannelse. Forstander og viceforstander er læreruddannede. Skolen stiller særlige krav, både til medarbejdernes personlige indstilling til arbejdet med denne type elever og til deres faglige engagement og dygtighed.

## *Historien om en anden form for efterskole*

Tanken om at oprette en efterskole for sent udviklede og bogligt svage elever i Tolne opstod i 1982 på grund af to forhold. Det ene var det forhold, at kuratorerne i Nordjylland ikke vidste, hvad de skulle anbefale forældre, der ønskede et efterskoleophold til deres sent udviklede unge. Erfaringerne med efterskolerne i området var ifølge en af disse kuratorer dårlige: *”Nogle af skolerne nægtede oftest at optage bogligt svage elever – og blev de endelig optaget, var udbyttet af skoleopholdet ringe. De fleste gennemførte slet ikke og fortalte bagefter om nederlag og manglende social kontakt”* (Jørgensen, 2011a: 21). Derfor fandt man, at der var behov for at oprette efterskoler, der passede til netop disse elevers forudsætninger (Frandsen, Gjessing & Haue, 2012). Det andet var det forhold, at den kommunale skole i Tolne stod overfor at blive lukket, fordi der ikke længere var elever nok. På den baggrund blev tankerne om grundlæggelse af Tolne Efterskole udviklet i et samarbejde mellem lokale borgere, politikere, forvaltningsfolk og fagfolk i perioden 1982-83 (Jørgensen, 2011a; Tolne Efterskole, 2009). Efterskolen blev officielt stiftet og indviet i 1984 som en uafhængig, selvejende undervisningsinstitution (Tolne Efterskole, 2014a). Skolens formål er *”... at drive en efterskole for bogligt svagtstillede unge inden for rammerne af de gældende regler om frie kostskoler”* (ibid.). I 1990 udpegede undervisningsministeriet Tolne Efterskole som forsøgsskole, der i en tre-årig forsøgsperiode skulle bidrage til en styrkelse af *”... den samlede indsats over for de sentudviklede unge”* (Tolne Efterskole, 1990). Hensigten med forsøget var at vise, at man gennem en forstærket lokal indsats kunne udnytte og udvikle allerede eksisterende ressourcer *”... således at sent udviklede og bogligt svage samt andre, der ikke kan frekventere gymnasieskolen eller EFG, kan få et andet men ligeværdigt tilbud, som bygger på kontinuitet, individualitet og fleksibilitet. Dette nye mønster skal bygge på en kombination af botræning, erhvervsmæssig uddannelse og samfundsmæssig integration ...”* (ibid.). Et resultat af dette forsøg blev det såkaldte *PMU-projekt* i 1992 som senere blev til uddannelsesstedet PMU Sindal (PMU, 1992).

### **2.2.2 PMU Sindal – et socialpædagogisk uddannelsessted**

Uddannelsesstedet PMU Sindal er en fri og selvejende institution med 80 elevpladser (PMU, 2014; LigeVærd, 2014). I april 2014 var der indskrevet 77 elever med betegnelsen unge med særlige behov. Eleverne på PMU er indskrevet enten som dagelever eller som døgnelever. Enkelte elever kan dog være indskrevet som elever med støttetimer. I det sidste tilfælde er der tale om en slags efterværn, hvor institutionen giver støtte til unge, der ikke længere er elever, men som har behov for hjælp til at komme godt i gang med en tilværelse uden for institutionens rammer. PMU beskriver ikke blot sig selv som en uddannelsesvirksomhed men også som en

socialøkonomisk virksomhed, der har en *"social mission"* og vil fremme *"sociale formål"* (PMU, 2014). Uddannelsesperspektivet fremhæves dog som primært i forhold til det sociale perspektiv: *"PMU er først og fremmest en uddannelsesinstitution for unge med særlige behov"* (ibid.). Mest tydeligt kommer uddannelsesperspektivet til udtryk på hjemmesiden under beskrivelsen af organisationens mission, der består i at *"... uddanne, træne og vejlede eleverne med henblik på at give eleverne evner og værktøjer, der gør et værdigt og selvstændigt voksenliv muligt"* (ibid.).

PMU kan være ramme om flere forskellige typer uddannelsesmæssige forløb og/eller sociale ordninger. Institutionen tilbyder fx afklaringsforløb, bo-træning, erhvervsafklaring og -træning, ressourceforløb m.m. Det betyder, at institutionens pædagogiske praksis meget ofte både skal imødekomme krav, som udspringer fra uddannelseslovgivning og fra sociallovgivning (Serviceloven). Ifølge PMU's hjemmeside (PMU, 2014) er der dog et fælles formål for disse forskellige forløb, nemlig at *"... støtte op om og sikre, at vore unge lærer at agere i samfundet i forhold til beskæftigelse, uddannelse, bolig og fritid"* (ibid.). Langt de fleste elever er dog indskrevet som elever på Særlig Tilrettelagt Ungdomsuddannelse (STU), (UVM, 2013), og PMU Sindal kan derfor p.t. hovedsageligt betragtes som et STU-tilbud. STU er en treårig og i vidt omfang individuelt tilrettelagt ungdomsuddannelse for unge, der *"... ikke har mulighed for at gennemføre en anden ungdomsuddannelse"* (ibid. § 1, stk. 2). Det betyder, at den pædagogiske praksis på PMU, forstået som STU-tilbud, er forpligtet på at lade sig orientere og begrunde af STU-lovens formål. Dvs. at pædagogisk praksis skal bidrage til, at eleverne opnår *"... personlige, sociale og faglige kompetencer til en så selvstændig og aktiv deltagelse i voksenlivet som muligt og eventuelt til videre uddannelse og beskæftigelse"* (ibid.: §1). Udviklingen af disse kompetencer sker gennem *"... elementer af undervisning og praktiske aktiviteter, herunder praktik i virksomheder og institutioner"* (ibid.: §6). STU-loven bestemmer, at uddannelsen skal indeholde *"... fag og aktiviteter, herunder boundervisning ... "* (ibid.: §6, stk. 2), som skal fremme den unges personlige, sociale og faglige udvikling med henblik på at deltage aktivt og selvstændigt i samfundet, i fritidslivet samt i uddannelses- og beskæftigelsessammenhæng.

### *Historien om en anden form for uddannelse*

Uddannelsesstedet PMU Sindal er oprindeligt udsprunget af nogle forsøgsprojekter, som startede på Tolne Efterskole i 1988. Projekterne blev støttet af EF-midler og senere af Undervisningsministeriet (Jørgensen, 2011a, 2011b). Forsøgene rettede sig mod de elever, der efter deres ophold på Tolne Efterskole havde behov for yderligere støtte. Lovgrundlaget var revalideringsbestemmelserne i den daværende

bistandslov (PMU, 1992). I forlængelse af disse forsøg oprettede man i 1992 PMU (Praktisk Medhjælper Uddannelse), som var et 2-3-årigt undervisnings- og uddannelsesstilbud med bo-træning, faglig uddannelse og praktik for sent udviklede unge. I 1993 blev PMU en selvstændig og selvejende institution (Jørgensen, 2011b) og er således ikke længere en del af Tolne Efterskole.

De grundlæggende træk i denne oprindelseshistorie har PMU fælles med en række andre frie uddannelsessteder for unge med særlige behov. Således er der rundt om i landet en række andre specialefterskoler, der gennem tiden ligeledes har fundet det nødvendigt at medvirke til oprettelsen af frie uddannelsesinstitutioner for unge med særlige behov som alternativer til det ordinære uddannelsessystems institutioner. Selvom disse uddannelsessteder ikke i lovgivningsmæssig forstand er frie skoler på samme måde som fx friskoler, frie fagskoler, højskoler eller efterskoler, så har flere af disse i vidt omfang deres oprindelse i dansk fri- og højskoletradition og den forståelse af pædagogisk-politisk frihed, pligt og ansvar, der kan siges at høre til dér (Komischke-Konnerup, 2015, 2012). Det gælder også for PMU – omend det ikke er noget, man umiddelbart selv henviser til.

### **Medarbejderne**

I april 2014 er der ansat 61 medarbejdere med forskellige uddannelsesbaggrunde: 17 medarbejdere med håndværksuddannelse, 4 uddannede lærere, 15 uddannede pædagoger, 3 uddannede socialrådgivere, 7 ufaglærte medarbejdere og 14 medarbejdere med andre uddannelser, fx skovbrugsingeniør, kontoruddannelser samt en række andre uddannelser. Flere af medarbejderne arbejder i stillinger med udpræget pædagogiske opgaver/funktioner men uden en formel pædagogisk uddannelse. Forstanderen er oprindeligt læreruddannet, og viceforstanderen er uddannet socialrådgiver.

## **2.3 Hvem er eleverne?**

Både Tolne Efterskoles og uddannelsesstedet PMU Sindals pædagogiske praksis retter sig mod den samme gruppe af unge. Nemlig de unge, der tidligere blev omtalt som sent udviklede og bogligt svage (Helveg Petersen, 1992). En betegnelse, der senere er blevet afløst af betegnelsen unge med særlige behov. Uanset om man anvender den ene eller den anden betegnelse, er der tale om en ret bred og derfor også ret upræcis betegnelse for unge, der på forskellig vis og i forskellig grad har pådraget sig en eller anden form for handicap, som gør det vanskelig for dem at begå sig i det ordinære skole- og uddannelsessystem. Der er oftest tale om vanskeligheder i forbindelse med boglig indlæring og/eller adfærdsmæssige

vanskeligheder. Der er således tale om en målgruppe, som det er vanskeligt at bestemme entydigt (Szulevicz, 2010; Komischke-Konnerup, 2010a).

### 2.3.1 Unge med brug for en ekstra hjælpende hånd

På PMU's hjemmeside finder man denne beskrivelse af eleverne:

*”De unge i PMU er i alderen 16-30 år og dækker over en forholdsvis bred gruppe af unge. Tidligere gik de under betegnelsen sentudviklede unge. I dag omtaler vi dem unge med særlige behov. Det er en gruppe, der typisk har boglige, indlærings- og/eller funktionsmæssige vanskeligheder. Af faglige eller sociale årsager har de svært ved at leve op til de krav, som bliver stillet i det ordinære uddannelsessystem eller i erhvervslivet. Gruppen af unge er en bred gruppe, og deres udfordringer er ofte vidt forskellige. Flere af vores unge har diagnoser såsom Aspergers syndrom, ADHD, autisme eller lignende diagnoser, der gør det svært for de unge at finde grobund. Fælles for dem alle er dog, at de har brug for en ekstra hjælpende hånd”* (PMU, 2014).

Forstander for PMU, Conrad Andreassen, beskriver i en artikel til Veluxfondens årsskrift 2007 målgruppen som unge, der mangler *”funktionsnødvendige kompetencer”* (Andreassen, 2008: 95). Fælles for eleverne på PMU er, ifølge Andreassen, at de stort set alle har gået i specialklasse, og at de i den forbindelse har oplevet mobning og personlig usikkerhed: *”Hertil kommer, at mange af de unge under deres opvækst har oplevet svære sociale problemer i hjemmet. De senere år har vi fået en tilgang af unge, som man fra kommunal side uden den nødvendige støtte og uden held har prøvet at sende igennem det eksisterende uddannelsessystem”* (ibid.).

Bortset fra at eleverne på Tolne Efterskole (TE) typisk er yngre end eleverne på PMU (14-18år), så passer ovennævnte beskrivelse også på efterskolens elever. På efterskolen beskrives eleverne dog i forhold til folkeskolelovens bestemmelser om specialundervisning, fordi det er en forudsætning for optagelse på skolen, at eleverne enten har været placeret i en specialklasse eller på anden vis modtager specialundervisning, jf. lov om folkeskolen. Her omtales ovennævnte målgruppe som elever, hvis *”... udvikling kræver særlig hensyntagen eller støtte ...”*, og som derfor har behov for *”... specialundervisning eller anden specialpædagogisk bistand i specialklasser og specialskoler”* (UVM, 2013: Lov om folkeskolen § 3, stk.2). I en jobannonce, hvor skolen søger en ny forstander, forsøger skolen sig dog også med en lidt anderledes betegnelse for målgruppen ved at omtale eleverne som *”... unge med særlige læringsforudsætninger”* (Efterskolen, 2015: 43). Denne sidste og mere pædagogisk orienterede betegnelse (Komischke-Konnerup, 2010a) forandrer dog

ikke noget ved det forhold, at Tolne Efterskole og PMU har den samme ret brede målgruppe, som i hvert fald har det tilfælles, at de har vanskeligt ved at indgå i samfundets ordinære og bogligt-akademisk prægede skole og uddannelsessystem. Denne gruppe af unge risikerer derved at blive en del af den restgruppe, som uddannelsessociologien beskriver (Hansen, 2011). Disse unge er måske tilmed i den del af restgruppen, som er særligt udsatte, fordi deres forskellige problemstillinger er af en sådan karakter, at de, i forhold til den generelle samfundsudvikling, vil få stadig sværere ved at blive anerkendt som betydningsfulde for samfundet. I hvert fald hvis de taser om samfundsudviklingen, der fremsættes under overskrifter som fx *kundskabsløb* (Korsgaard, 1999), *konkurrencesamfund* (Pedersen, 2011) eller *accelerationssamfund* (Rosa, 2014) ellers har noget på sig. I så fald står denne gruppe unge i en alvorlig risiko for at blive en del af den sociale affaldsproblematik, en del af de forspildte liv, som fx sociologen Z. Baumann ganske malende beskriver dette problem (Baumann, 2005).

### 2.3.2 Den store skoletræthed – for livet

Professor ved Aarhus Universitet P. F. Laursen (2010) anvender en mere positiv betegnelse i sin beskrivelse af denne ret uhomogene gruppe af unge. Han foretrækker bevidst betegnelsen praktisk orienterede elever for at gøre opmærksom på, at mange i denne gruppe elever også er i besiddelse af styrkesider. Praktisk orienterede elever er, ifølge Laursen ”... *interesseret i en fremtid i praktiske og håndværksmæssige fag (...) mange af dem elsker at gå og rode i værkstedet og sætte en gammel knallert i stand* (Laursen, 2010: 15). Mange af disse elever klarer sig dårligt i skolens boglige fag eller finder blot disse fag kedelige. Ifølge Laursen har disse elever deres ”...*styrkesider på det praktiske område snarere end på analytiske, matematiske eller sproglige områder*” (ibid.). Disse elevers skolegang i en fortrinsvist bogligt-akademisk orienteret skole er præget af kedsomhed, passivitet og skoletræthed i stor grad. Laursen understreger, at der her ikke er tale om den slags skoletræthed, som mange elever oplever efter mange år i skolen. De praktisk orienterede elever er udsatte, fordi den skoletræthed de oplever, er en skoletræthed, der fylder hele skolelivet og påfører disse elever nederlagserfaringer, hvor de oplever sig selv som utilstrækkelige, de bliver ensomme og udsat for mobning. Deres oplevelser i forbindelse med skolegang har, ifølge Laursen, resulteret i, at de ofte føler sig som negativt afvigende, stemplet som dumme og dovne. Disse oplevelser med deres skolegang fører ligefrem til, at nogle af disse unge beskriver sig som ”... *dum, doven, ikke-klog og klam ...*” (ibid.: 27). Laursens positive betegnelse af disse unge som praktisk orienterede elever henviser således i virkeligheden til elever, der har gjort sig alvorligt nederlagsprægede erfaringer i mødet med skolen.

En nyere analyse af målgruppen, som er foretaget af EVA (2016) i forbindelse med tilbud, der forbereder til ungdomsuddannelse og beskæftigelse for netop denne gruppe unge, bekræfter Laursens beskrivelser af de unge på området. Her beskrives disse unge som unge, der mangler uddannelsestillid. De mangler tillid til, at de vil kunne klare sig i uddannelsessystemet og kan ikke forestille sig ”... at de kan gennemføre en ungdomsuddannelse pga. faglige eller sociale udfordringer, eller fordi de mangler tillid til, at systemet vil hjælpe dem igennem” (EVA, 2016: 41).

Denne manglende uddannelsestillid, som udgør en central barriere for, at en gruppe af disse unge kan komme i uddannelse og beskæftigelse, har udspring i deres grundskoleerfaringer. Allerede i grundskolen mister de tilliden til ”... at de passer ind i uddannelsessystemet (ibid.) De dårlige grundskoleerfaringer er, ifølge EVA, årsagen til, at der ”... (på) tværs af disse unges fortællinger er (...) en manglende tro på, at de er gode nok til at gennemføre en uddannelse (...). Oplevelsen af manglende hjælp forstærker de unges manglende uddannelsestillid, da de for det første mangler tillid til egne evner og for det andet mangler tillid til, at lærerne vil se og hjælpe dem” (ibid. 42).<sup>2</sup>

### 2.3.3 En særlig pædagogisk opgave

Selvom også de unge på TE og PMU udgør en uhomogen gruppe, så bekræfter lærernes og forstandernes fortællinger, sammen med mange af mine egne oplevelser på de to institutioner, både Laursens og EVA-analysens beskrivelse af de praktisk orienterede elevers skoleerfaringer. På trods af elevernes meget forskelligartede diagnoser, sociale og økonomiske baggrund, så kan det siges, at eleverne på TE og PMU har massive negative erfaringer med skole og undervisning som et fælles træk. Denne fælles erfaring for eleverne på TE og PMU stiller de to institutioners pædagogiske praksis over for en særlig pædagogisk-didaktisk vanskelighed, som jeg tidligere har beskrevet i forbindelse med en undersøgelse fra 2010 på dette område (Komischke-Konnerup, 2010a). Når disse elever allerede har lært i skolens undervisning og samvær, at de ikke kan lære og ikke hører til i skolens undervisning og samvær – hvordan kan TE og PMU da som undervisningsinstitutioner udforme

---

<sup>2</sup> Den tyske almenpædagogiske forsker D. Benner gør, ud fra et alment pædagogisk perspektiv, opmærksom på, at også dumhed er noget, der må læres (Benner, 2005). Denne almenpædagogiske pointe er ikke mindst interessant for en skolepædagogisk betragtning, fordi den gør opmærksom på risikoen for, at elever altså også kan lære dumhed i skolen (se også Dalin, 1994: 121). Altså i skolens undervisning at pådrage sig, hvad man kunne betegne som et pædagogisk fremkaldt handicap, der har alvorlige konsekvenser i et stærkt uddannelsesorienteret samfund (Komischke-Konnerup, 2010a).

deres pædagogiske praksis således, at disse elever kan om-lære, hvad de allerede har lært netop i forbindelse med skolens undervisning og samvær? ”*Hvilke særlige pædagogiske former eller foranstaltninger kan opfordre eleverne til at forlade den selvforståelse, som de har udviklet gennem mange års nederlag i skolens undervisning og i omgangen med andre?*” (ibid.: 27). Med andre ord: Hvordan kan disse elever pædagogisk opfordres til at lære, at de *kan lære og kan høre til* som medvirkende i skolers og uddannelsessteders undervisning, når det nu er netop i en sådan pædagogisk kontekst, at de allerede har lært, at de ikke kan lære og ikke hører til?

## 2.4 Genstand for pædagogisk forskning

Der er flere grunde til, at disse frie skoler og uddannelsessteder repræsenterer et interessant pædagogisk forskningsområde. Dels fordi disse institutioner – som nævnt ovenfor – alle står i en pædagogisk-didaktisk vanskelighed, som ikke blot udgør en pædagogisk men tillige en politisk og etisk betydningsfuld udfordring – og dels fordi de, som frie og uafhængige institutioner, har haft gode muligheder for over længere tid at eksperimentere pædagogisk og udvikle deres egne måder at forstå og håndtere den særlige pædagogisk-didaktiske vanskelighed, som knytter sig til deres elever. Udover disse to forhold kan der fremhæves en række andre forhold, som gør pædagogisk praksis på disse skoler og uddannelsessteder til et forskningsmæssigt interessant område. Her skal blot nævnes tre.

### 2.4.1 Steder for dannelsesorienteret specialpædagogisk praksis.

For det første er der her tale om et område, hvor man finder en pædagogisk praksis for unge med særlige behov, der primært tager udgangspunkt i almene pædagogiske antagelser. Antagelser, der, som allerede nævnt, har deres oprindelse i nordisk livs- og folkeoplysningstænkning og dermed også i en opdragelses- og dannelsestænkning, der er stærkt forbundet med den tyske *Bildungstradition*. En tradition, hvor mennesket og dets praktiske, dvs. moralske og kulturelle liv, danner et fælles grundlag for udvikling af pædagogisk teori og praksis. Dermed repræsenterer området et brud med, hvad der oftest har været dominerende, især i specialpædagogisk praksis på skoleområdet, altså siden de første specialklasser for de såkaldt svagt begavede børn opstod i begyndelsen af det 20. århundrede. Historisk set har der, især i skolens specialpædagogiske praksis, været en stærk relation til de ”... *medicinsk-psykologiske videnskaber* ...” (Coninck-Smith, Rasmussen & Vyff, 2015: 347). En relation, som på mange måder har præget både specialpædagogikkens selvforståelse og dermed også synet på eleven og hendes afvigelse. Dette gør fx J. Holst (1978) opmærksom på allerede i 1978, når han påpeger, at både special- og socialpædagogisk praksis tager udgangspunkt i disse



videnskabers begreber om normalitet og afvigelse. I specialpædagogikken er fx afvigende adfærd, manglende trivsel eller funktion i skolen da også i vidt omfang blevet forstået ud fra et naturvidenskabeligt perspektiv, og afvigende elever er blevet forstået som bærere af enten en psykologisk eller medicinsk forklarlig defekt. En defekt, som det gjaldt om at diagnosticere og behandle i forhold til den enkelte elev. Et forhold, der i løbet af især 1970'erne og begyndelsen af 1980'erne blev kritiseret for at bevirke en form for skjult moralisering, sortering og i sidste ende undertrykkelse af de elever, der af forskellige årsager ikke passede ind i, hvad man beskrev som en borgerlig og boglig skoles normer. Datidens kritik af specialpædagogisk og socialpædagogisk praksis var således i overvejende grad del af en generel samfundsvidenskabelig/sociologisk inspireret kritik af skole- og uddannelsessystemet, hvor pointen var, at behovet for specialundervisning og andre specialpædagogiske foranstaltninger produceres af skole- og uddannelsessystemet selv og ikke af forskellige individuelle defekter hos eleverne (Ellehammer Andersen & Lambert, 1977; Holst, 1978; Hvid, 1981; Sletved & Haubro, 1982). En stor del af de specialefterskoler, som denne undersøgelse retter sig mod, opstår netop i denne periode og kan på sin vis betragtes som konkrete pædagogisk-institutionelle udtryk for denne kritik. De fleste af disse skoler hentede dog ikke deres primære pædagogisk-didaktiske inspiration i samfundsvidenskabelige teoridannelser men især i dele af de pædagogiske teoridannelser, som fx J. Dewey, G. Kerschensteiner, C. Freinet og P. Freire formulerede, og som for det meste i praksis blev kombineret på forskellig vis med grundlæggende tanker i den Grundtvig-Koldske skoletradition. Selvom man på disse skoler og uddannelsessteder i dag ikke længere taler om disse oprindelige pædagogiske inspirationskilder, så genfinder man dem endnu i de socialpædagogiske dannelsesforestillinger om fx arbejde, omsorg og fællesskab, som træder endog meget tydeligt frem i disse institutioners pædagogiske praksis (Komischke-Konnerup, 2010a, 2010b).

Udgangspunktet for disse frie skoler og uddannelsessteders pædagogiske praksis for unge med særlige behov er således hverken primært et medicinsk-psykologisk eller et samfundsvidenskabeligt perspektiv på elever med særlige behov og de interventioner, som man antager, at disse elever har behov for. Både historisk og aktuelt finder man i stedet et, i overvejende grad, pædagogisk-normativt udgangspunkt for praksis med særligt fokus på elevens grundlæggende mulighed for, med pædagogisk hjælp, at lære og danne sig som en menneskelig person, at blive et ordentligt menneske, som flere af lærerne og forstanderne udtrykker det. Paradoksalt nok er det den amerikanske psykolog G. W. Allport (1956), der måske allerbedst formulerer denne pædagogiske grundpointe, når han om den menneskelige person skriver: *"For at forstå hvad en person er, er det nødvendigt*

*altid at henvise til hvad den kan blive i fremtiden, for enhver tilstand af personen er bestemt i retning af fremtidige muligheder”* (Allport, 1956: 28).

Allports formulering af denne pædagogiske grundpointe henleder i hvert fald opmærksomheden på en lang europæisk-kontinental almenpædagogisk dannelsesstraditions antagelse af menneskets grundlæggende og ubestemte evne til at lære og danne sig, dets *Bildsamkeit*. En forestilling og en tradition man aktuelt finder markant formuleret hos en af nutidens mest fremtrædende dannelsesorienterede almenpædagogiske forskere – Dietrich Benner – når han peger på, at menneskets lærende og praktiske liv ikke først og fremmest er anlagt på identitet men tværtimod på differens og vekselvirkning (Benner, 2012; Komischke-Konnerup 2016, 2014b). En sådan dannelsesorienteret almenpædagogisk forståelse peger altså, som også Allport gør ovenfor, på, at mennesket primært må forstås som resultat af sin ubestemte lærings- og dannelsesmulighed – og dermed som resultat af en fremtid, som man i pædagogisk praksis ikke kan kende, fordi man i pædagogisk praksis ikke ud fra barnets eller den unges nutid kan vide, hvad hun en dag vil sætte sig af mål og sætte sig for at lære. I den forstand er læreren eller pædagogen altid – og ganske paradoksalt - repræsentant for eleven som en fremtidig voksen (Benner, 2012, 1993; Herbart, 1984, 1965).

At især specialpædagogikkens område mangler en sådan dannelsesorienteret pædagogisk forståelse, gør bl.a. Baltzer & Tetler opmærksom på. De peger således kritisk på, at den didaktiske dimension på det specialpædagogiske område ofte har

*”... været kendetegnet ved et instrumentelt læringsbegreb, en mangeltænkning, en objektgørelse af børn og unge med særlige behov samt læreprocesser, der har været tilpasningsorienterede snarere end dannelsesorienterede”* (Baltzer & Tetler, 2003: 155).

Denne mangel på en dannelsesorienteret pædagogisk forståelse i specialpædagogikken tilskriver Baltzer & Tetler dennes *”... tætte forbundethed med det medicinsk/psykologiske teorikompleks, (som) synes at have udgrænset en fokusering på mere pædagogisk/didaktisk orienterede aspekter ...”* (ibid: 155-156).<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Ved sin tiltrædelsesforelæsning som professor MSO ved Aarhus Universitet/DPU fastholdt Tetler betydningen af at etablere et møde mellem almen- og specialpædagogik for at kunne belyse psyko-sociale diagnoser hos elever med særlige behov, der placeres i et *”...almenpædagogisk miljø”* (Tetler, 2011: 10). Det er vanskeligt helt præcist at afgøre her, hvad Tetler forstår ved almenpædagogik – men noget kunne tyde på, at hun her forstår almenpædagogik som normalområdet

Man finder en lignende kritik hos en anden fremtrædende forsker inden for dansk specialpædagogik – L. Hedegård-Sørensen – når hun på baggrund af empiriske studier af specialpædagogisk praksis i skolesammenhæng beskriver det forhold, at aktuel specialpædagogisk praksis ikke formår at forbinde den traditionelle specialpædagogiks stærke fokus på elevens sårbarhed, på elevens forskellige deficits og det deraf følgende behov for beskyttelse og omsorg, med de krav, som undervisningens mål stiller. Ifølge Hedegård-Sørensen skyldes denne manglende forbindelse af forholdet mellem omsorg og undervisning, at der i specialundervisningen ikke er et tilstrækkeligt fokus på almenpædagogiske og almindidaktiske kompetencer (Hedegård-Sørensen, 2010):

*”Der er brug for at opskrive værdien af almindidaktik og almenpædagogik i relation til lærerprofessionen og dermed udvikling af den pædagogisk og didaktisk kompetence, der kan afbalancere relationen mellem elevernes forudsætninger, konteksten for undervisningen, undervisningens mål, fagindhold, læreprocessen og løbende vurderinger af undervisningsprocessen ...”* (ibid.: 31).

De to pædagogiske institutioner, som denne undersøgelse retter sig mod, knytter, som nævnt ovenfor, an til en dannelsesorienteret almenpædagogisk tænkning, der lægger den primære vægt på eleven som resultat af sin åbne lærings- og dannelsesmulighed – og først sekundært som resultat af sine forskellige handicaps eller sit allerede levede liv. Derfor finder man også her en skole- og uddannelsespraksis, der på den ene side er præget af, hvad man kunne kalde en almen pædagogisk optimisme på de unges vegne, men hvor man på den anden side også forsøger at tilrettelægge og udforme pædagogisk praksis på en måde, der pædagogisk anerkender og medtænker elevernes forskellige former for sårbarhed eller handicaps – ikke mindst den sårbarhed, der udspringer af elevernes nederlagserfaringer med især skolens undervisning og samvær.

#### **2.4.2 Steder af mulig betydning for udvikling af et pædagogisk inklusionsbegreb.**

For det andet: I forlængelse af Salamanca-erklæringen i 1994, en ny dansk folkeskolelov i 1993/94 og under indtryk af noget nær en fordobling af antallet af elever, der henvises til vidtgående specialundervisning i perioden 1985-1998 (Holst, 2000) opstod der fornyet interesse for ovennævnte kritik af skole- og

---

pædagogik eller den almindelige skoles pædagogik. Spørgsmålet skal imidlertid ikke forfølges yderligere her, bl.a. fordi Tetlers kritiske pointe egentlig er klar nok: Specialpædagogikken behøver en pædagogisk åbning, hvis den skal spille en rolle i skolens inklusion.

uddannelsessystemet i Danmark. Ved udgangen af 1990'erne satte nogle af Danmarks mest fremtrædende forskere inden for special- og socialpædagogik således igen kritisk fokus på den måde skole- og uddannelsessystemet er indrettet på (Holst, Langager & Tetler, 2000). Den special- og socialpædagogiske kritik af skole- og uddannelsessystemet og dets specialpædagogiske praksis blev nu formuleret under overskrifter som inklusion og rummelighed og var i vidt omfang samfundsvidenskabeligt inspireret. Ved indgangen til det ny årtusinde erklæredes således kampen for ”...en mere inkluderende og rummelig skole ... (Kirkebæk, 2000: 35), og denne kamp blev fx bestemt som ”... et omsorgsprojekt, som tager udgangspunkt i et ligeværdigheds-, normaliserings-, - og ligeberettigelsesbegreb” (ibid.). Om denne kamp er lykkedes eller ej, skal ikke afgøres her i denne sammenhæng. Det forhold, at inklusion blev en del af den omfattende reform af folkeskolen i 2013/14, kan naturligvis ses som udtryk for, at den special- og socialpædagogiske kritik af skolen har haft succes, men samtidig peger de aktuelle vanskeligheder, der ser ud til at være forbundet med reformens inklusionsintention, på, at denne succes ikke uden videre lader sig omsætte til en *pædagogisk* inklusion i skolens såkaldte normalundervisning. Der kan være mange grunde til disse vanskeligheder. En af dem kunne være, at ovennævnte inklusionsprojekt ikke primært tager udgangspunkt i et begreb om pædagogik, men netop forstår sig selv som et omsorgsprojekt, der fortrinsvist knytter sig til etiske, socialfilosofiske eller politiske begreber. At den traditionelle specialpædagogiks tætte relation til medicinsk-psykologiske videnskaber enten blot er blevet erstattet af eller suppleret med en relation til fx samfundsvidenskabelige discipliner og altså ikke betragter elever med særlige behov og deres lærings- og dannelsesprocesser ud fra et pædagogisk perspektiv. Hvis den antagelse er rigtig, mangler der en egentlig pædagogisk dimension i reformens inklusionsprojekt – både i den forskning, der knytter sig til dette projekt, og i skolens praksis, hvor elever fra forskellige specialklasser og specialskoler i vidt omfang allerede er blevet inkluderet – i det mindste fysisk. Fordi disse frie skoler og uddannelsessteders special- og socialpædagogiske praksis tager udgangspunkt i en dannelsesorienteret pædagogisk tænkning og altså bryder med de fremherskende medicinsk-psykologiske og samfundsvidenskabelige perspektiver inden for det special- og socialpædagogiske område, er det forskningsmæssigt interessant at undersøge denne lokale pædagogiske praksis nærmere. En almenpædagogisk undersøgelse af disse institutioners praksis kan vise sig at rumme mulige bidrag til udvikling af et pædagogisk inklusionsbegreb for skole og ungdomsuddannelse og derfor også et muligt bidrag til en almenpædagogisk-didaktisk åbning eller udvidelse af ikke blot det specialpædagogiske område, sådan som fremtrædende specialpædagogiske forskere efterlyser (Hedegård-Sørensen, 2010; Baltzer og Tetler, 2003). At en sådan almenpædagogisk forståelse ikke blot mangler på det specialpædagogiske område

men også på det socialpædagogiske område, peger den tyske professor i socialpædagogik J. Reyer på i sin indføring i socialpædagogikken (Reyer, 2002). Her er det imidlertid ikke så meget det medicinsk/psykologiske teorikompleks, der har udgrænset det pædagogiske i socialpædagogikken, men samfundsvidenskabelige discipliner, som, hævder Reyer, har ”udrenset” det pædagogiske i socialpædagogikken (ibid.). Et synspunkt, som også K. Prange fremhæver (Prange, 2005). Også i Danmark bliver socialpædagogik ofte primært forstået ud fra sociologiske eller socialfaglige perspektiver. Socialpædagogik betragtes da også almindeligvis som et socialpolitisk ”*halehæng*”, et instrument for den del af politisk praksis, som forsøger at håndtere ”... *socialpolitiske problemer*...” (Rothuizen, 2007:6). Her betegner socialpædagogik altså først og fremmest et professionelt arbejdsområde, der retter sig mod marginaliserede menneskers integration (ibid.). I et sådant perspektiv bliver socialpædagogik i vidt omfang forstået som en del af det socialfaglige område som et svar på det sociale spørgsmål/den sociale nød, som knytter sig dertil. I forlængelse af en sådan socialfaglig forståelse er socialpædagogik da heller ikke noget, der umiddelbart antages at høre hjemme i skolepædagogisk sammenhæng, altså i skolens undervisning og samvær. Hvis man imidlertid anlægger et alment pædagogisk perspektiv, bliver det socialpædagogiske forstået som en integreret del eller dimension ved enhver pædagogisk praksis (Benner, 2012; Komischke-Konnerup & Oettingen, 2010c; Reyer, 2002). Både i den pædagogiske praksis, der finder sted på det såkaldte normalområde, og på specialiserede områder som fx det specialpædagogiske eller det skolepædagogiske område. Når derfor Baltzer & Tetler foreslår at ”... *tiden måske er inde til i højere grad at samtænke social- og specialpædagogiske teoridannelser* ...” (Baltzer & Tetler, 2003: 156) for at lade spørgsmålet om *hvordan* vi er sammen møde spørgsmålet om *hvad* det er vi er sammen om i den special- og socialpædagogiske forskning med henblik på at nuancere disse spørgsmål, så kan der heri være en almenpædagogisk pointe. I hvert fald kan man sige, at et sådant møde mellem det specialpædagogiske og det socialpædagogiske forudsætter, at der er noget fælles eller alment, der forbinder disse to områder. Et almenpædagogisk blik på sagen ville pege på, at begge ovennævnte spørgsmål er almene og fælles for enhver pædagogisk praksis – uanset hvor specialiseret en sådan måtte være. Således indeholder special- og socialpædagogisk teori og praksis begge spørgsmål – hvis de betragtes ud fra et almenpædagogisk blik og altså først og fremmest betragtes som pædagogisk praksis. En almenpædagogisk undersøgelse af lokal pædagogisk praksis på ovennævnte frie institutioner for unge med særlige behov, hvor de socialpædagogiske dannelsesforestillinger, som nævnt, udgør en betydningsfuld dimension i den måde, hvorpå man forstår skole og uddannelse, kan muligvis bidrage med lokale eksempler og erfaringer til Baltzers & Tetlers forslag om at samtænke special- og socialpædagogisk teori i specialpædagogisk forskning. En forslag, der ikke blot

forekommer velbegrunder ud fra et inklusionspædagogisk synspunkt men også ud fra et almenpædagogisk synspunkt på skole og uddannelse.

### 2.4.3 En begrænset almenpædagogisk forskning på området

For det tredje er området interessant for en almenpædagogisk forskning, fordi der her, indtil videre, kun i beskedent omfang er gennemført videnskabelige studier ud fra et almenpædagogisk perspektiv, men primært ud fra forskellige psykologiske og samfundsvidenskabelige perspektiver. Derved ligner forskningen på disse frie skolars og uddannelsessteders område, hvad der lader til at være et generelt træk ved den forskning, der interesserer sig for specialpædagogisk praksis i samfundets ordinære skole- og uddannelsessystem. Jeg følger her den svenske forsker i specialpædagogik C. Nilholm, når han gør opmærksom på, at man inden for den forskning, der beskæftiger sig med specialpædagogik, hovedsageligt finder to perspektiver: ”På den ene side kan vi iagttage en samfundsvidenskabeligt inspireret forskning i segregation og marginalisering, et kritisk perspektiv, og på den anden side en mere psykologisk orienteret forskning, hvor diagnosticering og metoder står i centrum” (Nilholm, 2010: 17-18). Disse to perspektiver dominerer også den forskning og andre former for dokumentation, der er udført blandt de frie skoler og uddannelsessteder i Foreningsfællesskabet Ligeværds skole- og uddannelsestilbud. Dette kommer til udtryk i den række af meget forskelligartede publikationer, der retter sig mod og beskriver dele af disse frie skolars og uddannelsessteders praksis. Fem af disse publikationer skal der kort gøres rede for i nedenstående forskningsredegørelse:

- I 1995 blev rapporten *Succeser i efterskolerne – om arbejdet med bogligt svage/sent udviklede elever* (Aagaard, Hilling, Larsen, Ising, Jensen, 1995) udgivet. Rapporten omhandler et kort udviklingsprojekt, som fandt sted i perioden august-december 2014. Udviklingsprojektet blev til i et samarbejde mellem 13 specialefterskoler og medarbejdere ved Danmarks Lærerhøjskoles afdeling i Odense. Formålet med projektet var ”... at tydeliggøre og analysere styrkesider og succeser i efterskolearbejdet ...” (ibid.: 7). Dette fokus på succeser og styrkesider i skolernes pædagogiske praksis begrundes med, at ”... positive erfaringer bedre kan være handleanvisende for metodeudvikling (...) end fiaskoer” (ibid.). Rapporten bygger på en kombination af deltagernes/praktikernes diskussioner og indlæg i projektets temagrupper, analysearbejde og møder i projektets følgegruppe og er hovedsageligt udformet som en række artikler og anbefalinger. Artiklerne udvikler i overvejende grad forskellige teoretiske bidrag til analyse og fortolkning af en del af efterskolernes praksis. Selvom rapporten i et vist omfang må betragtes som forældet, giver den et kort

indblik i dels nogle af de pædagogiske teoridannelser, som skolernes praksis er inspireret af, og dels introducerer rapporten til, hvad den omtaler som det nye læringsbegreb (ibid.: 37), som for alvor fik vind i sejlene i 1990'erne. Rapporten har i overvejende grad et didaktisk fokus, men arbejder ud fra en læringsteoretisk forståelse af didaktik. Her er elevens læring i centrum, og der tages udgangspunkt i elevens særlige behov eller forudsætninger. I rapporten forstås didaktikkens anliggende således primært som et spørgsmål om metodeudvikling ud fra beskrivelser af målgruppen og især dennes generelle intelligens- og hukommelseskarakteristika. Derved indskriver rapporten sig som en del af et psykologisk-pædagogisk perspektiv, der primært bestemmer specialpædagogisk praksis som en individorienteret praksis, og som tager udgangspunkt i den enkelte elevs særlige vanskeligheder i forbindelse med deltagelse i skole- og uddannelsesforløb.

- I 2005 udkom bogen *Pædagogik for unge med særlige behov – en forskningsbaseret udredning om, 'hvad der virker'* (Gudmundsson & Jensen, 2005). Der er tale om en forskningsbaseret redegørelse, gennemført af forskere fra Institut for pædagogisk sociologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet i perioden 2003-2005. Bogen bygger på et omfattende, hovedsageligt kvalitativt, empirisk materiale, hvor man på forskellig vis har fulgt 60 unge med særlige behov fra en række uddannelsesinstitutioner, som er tilknyttet netværket *Den helhedsorienterede indsats* (DHI). DHI er en af de foreninger, som er tilknyttet FFL (2016). Selvom der kun deltager én institution fra indeværende ph.d.-projekts kreds af institutioner, så er målgruppen i alt væsentligt den samme. Redegørelsen anlægger et sociologisk-pædagogisk perspektiv på unge med særlige behov og ser i vidt omfang de unge som del af den restgruppeproblematik, som især uddannelsessociologien formulerer. Unge med særlige behov og deres vilkår bliver her forstået på baggrund af en generel samfundsbetings risiko for marginalisering og eksklusion af unge i samfundet. Denne risiko beskrives som et multidimensionalt fænomen, som rammer en stor gruppe unge. Der advares derfor mod at "... stirre sig blind på enkelte baggrundsfaktorer såsom indlæringsvanskeligheder eller problematisk familiebaggrund ..." (ibid.: 163), når man skal forklare, hvorfor unge med særlige behov lider nederlag i skole- og uddannelsessystemet, på arbejdsmarkedet eller i det sociale liv i al almindelighed. Her nedtones altså betydningen af nogle almindeligt forekommende special- og socialpædagogiske forklaringer på målgruppens vanskeligheder. Forfatterne afviser da også, at man kan tage udgangspunkt

i en almen forståelse af pædagogik for unge med særlige behov (ibid.: 39). Alligevel leverer forfatterne nogle meget interessante pædagogiske beskrivelser og pointer. I projektets anbefalinger peges der tilmed på nogle alment betydningsfulde forhold i pædagogisk praksis for unge med særlige behov, fx behovet for elevcentrering og individuelle hensyn (ibid.: 10), hvilket forekommer overraskende i betragtning af ovenstående afvisning af en almen forståelse af pædagogisk praksis på området. Men hovedsageligt gør dette forskningsprojekt opmærksom på, at fænomenet unge med særlige behov primært må forstås som udtryk for, at samfundet i stigende grad er blevet komplekst, reflektivt og risikofyldt. Det er ikke den enkelte unges individuelle psykiske eller sociale konstitution, der for alvor er udslagsgivende i de marginaliseringsprocesser, som mange unge med særlige behov oplever, men primært nogle samfundsbetingede strukturelle, sociale og økonomiske processer og forhold. Med udgangspunkt i hovedsageligt sociologiske teoridannelser, hvor især den tyske sociolog U. Bechs (1997) teori om risikosamfundet skinner tydeligt igennem, peger dette forskningsprojekt på en forståelse af specialpædagogisk praksis for unge med særlige behov som en praksis, der primært svarer på en samfundsproduceret social problematik. Generelt peger forskningsprojektets anbefalinger og konklusioner kun på ret få konkrete pædagogiske tilgange og metoder som virkningsfulde i skole og uddannelse for unge med særlige behov. I stedet peges der i langt højere grad på ændringer i institutionelle eller strukturelle forhold på uddannelsesområdet generelt, fx øget modulopbygning, meritmuligheder, uddannelsesgaranti, etablering af regionale centre for ungdomsuddannelser, anvendelse af realkompetencebeviser, øget anvendelse af efterværn osv. Endelig peger projektets anbefalinger på behovet for strukturelle reformer, som forbedrer samspillet mellem fx juridiske, økonomiske, administrative forhold samt (efter)uddannelse af lærere og pædagoger.

- I 2007 publiceredes bogen *På vej mod arbejdsmarkedet - at ruste unge med særlige behov til et aktivt arbejdsliv* (Andersen, 2007). Bogen formidler erfaringer fra et evalueringsprojekt, som blev gennemført i perioden 2006-2007. Projektet er gennemført af forskere ved Institut for Sociologi, Socialt arbejde og Organisation ved Aalborg Universitet i samarbejde med 10 frie uddannelsessteder (i bogen omtales de som skoler), som dengang var organiseret i Landsforeningen Ligeværld, altså en af de seks foreninger, der nu tilsammen udgør Foreningsfællesskabet Ligeværld (FFL, 2016). Som følge af organisationsændringer er disse uddannelsessteder nu organiseret i FUS, og fire af disse institutioner er del af indeværende ph.d.-projekt.



Evalueringen bygger på både kvalitative og kvantitative studier. Dataindsamlingen har primært omfattet 123 tidligere elever samt kontaktpersoner fra ovennævnte uddannelsessteder. Projektets formål var at evaluere den indsats, som finder sted på disse uddannelsessteder, og det var især rettet mod elevernes tilknytning til arbejdsmarkedet efter opholdet på uddannelsesstedet. Undersøgelsen vil ”... *tegne et billede af effekterne af de helhedsorienterede aktiviteter for så vidt angår elevernes beskæftigelse*” (ibid.: 9). Bogen er forsynet med to artikler, der skal supplere og perspektivere projektets undersøgelser med et pædagogisk og et psykologisk perspektiv. Det pædagogiske perspektiv er udarbejdet af en pædagogisk-sociologisk forsker ved Danmarks Pædagogiske Universitet (Jensen, 2007) mens det psykologiske perspektiv er udarbejdet af en klinisk psykolog (Hansen, 2007).

Den kvantitative del af undersøgelsen viser bl.a., at der er en statistisk sammenhæng mellem ophold på de frie skoler og uddannelsessteder og de unges efterfølgende beskæftigelse. Jo længere tid de unge har opholdt sig på specialefterskoler eller ovennævnte uddannelsessteder, desto større er sandsynligheden for at komme i beskæftigelse. Undersøgelsen viser desuden, at de unges sociale kompetencer er betydningsfulde for, at de unge kommer i beskæftigelse som lavt uddannet arbejdskraft, mens formelle kvalifikationer ikke synes at have nogen betydning. Den kvalitative del af undersøgelsen viser bl.a. en række faktorer, som de unge har peget på som positivt betydningsfulde for deres skole- og uddannelsesforløb og dermed for deres senere arbejdsliv. Her peger de unge især på

- Forholdet til underviserne som personer, der er forstående og engagerede, men som også kan være tydelige og ansvarlige.
- Forholdet til de andre elever. Både fordi de andre elever også har særlige behov, og fordi der finder fælles aktiviteter sted, som giver en følelse af fællesskab.
- En anderledes undervisning, som er praktisk, individuelt tilrettelagt, og hvor man kan se relevansen af undervisningen.

Undersøgelsens inddragelse af et psykologisk perspektiv dokumenterer især nogle psyko-soziale forhold hos målgruppen. Denne dokumentation tager dog ikke udgangspunkt i evalueringsprojektets undersøgelser eller

personer, men ser bl.a. på forskningsresultater fra andre psykologiske undersøgelser af unge med særlige behov, egne erfaringer fra klinisk arbejde med målgruppen samt på erfaringer fra personale-supervision på institutioner for unge med særlige behov. Ud fra disse erfaringer identificerer forfatteren følgende psyko-sociale forhold som karakteristiske for målgruppen: selvovervurderende adfærd, lukkethed i forbindelse med personlige problemer, lavt selvværd, overfølsomhed over for kritik, paranoide forestillinger, oplevelse af ensomhed, ringe initiativ i forhold til at opøge aktiviteter og sociale kontakter.

Det (social)pædagogiske perspektiv i undersøgelsen tager udgangspunkt i en forståelse af socialpædagogik som "... *en samfundsmæssig reaktion på det 'sociale' spørgsmål*" (Jensen, 2007: 127). Dette socialpædagogiske perspektiv bygger således på en udpræget sociologisk forståelse af begrebet (social)pædagogik, og det ville derfor nok være mere præcist at betegne dette perspektiv som et sociologisk-pædagogisk perspektiv. Artiklen indeholder da også primært sociologiske refleksioner over målgruppen og dens vilkår i et moderne samfund, der er præget af en polarisering mellem vindere og tabere. Forfatteren ser unge med særlige behov som ofre for denne polarisering og for flertallets normalitetsforståelse, hvor det anses for normalt at have et arbejde, en bolig og en familie. På baggrund af en fortrinsvist sociologisk fortolkning af nogle af undersøgelsens interviews formulerer artiklen en række anbefalinger på makro-, meso- og mikro-niveau. På makro-niveau anbefaler forfatteren, at der igangsættes forsøg i særlige modelkommuner, hvor man kan kombinere uddannelse, arbejde og praktik og undersøge, hvordan de unges realkompetencer kan dokumenteres og kobles til uddannelse og arbejde. På meso-niveau anbefales det, at man fx undersøger normeringers betydning for resultater og betydningen af de ansattes uddannelsesbaggrund og af deres arbejds- og livserfaringer. På mikro-niveau anbefales det at sætte fokus på efter- og videreuddannelse af de lærere og pædagoger, der arbejder med målgruppen, og at man inddrager deres erfaringer fra arbejdet med målgruppen.

- I 2010 forsvarede T. Szulevicz sin ph.d.-afhandling *Læringslandskaber for elever med indlæringsvanskeligheder: En analyse af den pædagogiske praksis på Havredal Praktiske Landbrugsskole* (Szulevicz, 2010). Afhandlingen beskriver en empirisk undersøgelse af pædagogisk praksis på et af de frie uddannelsessteder, organiseret i FUS, som også indgår i indeværende ph.d.-projekt. Forskningsprojektet var tilrettelagt som et eksplorativt feltarbejde, der strakte sig over 30 måneder og bestod af

deltagerobservationer og kvalitative interviews med lærere og elever på uddannelsesstedet.

Szulevicz vælger ikke at anvende betegnelsen *unge med særlige behov* om målgruppen, men anvender i stedet betegnelsen *elever med indlæringsvanskeligheder*. Dette valg af betegnelse begrundes med et ønske om at gøre opmærksom på, at afhandlingens fokus retter sig mod pædagogisk praksis og læring, men også ud fra et ønske om at kunne trække på den omfattende forskningstradition, som denne betegnelse knytter sig til (ibid.: 63). Valget af netop denne betegnelse for målgruppen samt afhandlingens læringsteoretiske forståelse af pædagogisk praksis placerer umiddelbart afhandlingen i et psykologisk-pædagogisk perspektiv på specialpædagogisk praksis. Men der er her ikke tale om et traditionelt psykologisk-pædagogisk perspektiv på specialpædagogisk praksis, hvor den primære vægt er lagt på psykologi (og medicin), sådan som vi kender det op igennem det 20. århundredes skolehistorie. På trods af forfatterens erklærede hensigt om at trække på den forskningstradition, som primært retter blikket mod den enkelte elevs læringsmæssige vanskeligheder, så vælger han i afhandlingen primært at trække på, eller i vidt omfang at tilføje, en anden forskningstradition. Nemlig en fænomenologisk tradition, der ikke primært retter blikket mod den lærendes indre og dennes kognitive processer, men som placerer det lærende menneske ude i verden i praktisk omgang med verden, dens mennesker og dens ting.

Afhandlingen er special- og socialpædagogisk interessant, bl.a. fordi den ret konkret beskriver pædagogisk praksis og samtidig introducerer et topografisk perspektiv som teoretisk inspiration for undersøgelsen af uddannelsesstedets pædagogiske praksis. Derved rettes opmærksomheden mod betydningen af de fysiske omgivelser, steder, rum og landskaber som betydningsfulde kontekster for pædagogisk praksis. Afhandlingen placerer således den pædagogiske praksis på uddannelsesstedet i en landbo-kulturel sammenhæng og peger på forholdet mellem læring og kulturel kontekst som relevant for forståelsen af læring og indlæringsvanskeligheder. I forlængelse heraf tegner afhandlingen et billede af læring som indfældet i forskellige kulturelle kontekster, der hver for sig udgør forskellige muligheder for læring. Målgruppens indlæringsvanskeligheder må forstås på denne baggrund. Pointen er her, at elever med indlæringsvanskeligheder både identitetsmæssigt og indlæringsmæssigt profiterer af et uddannelsesforløb, der er indfældet i en kulturel kontekst, hvor man helt konkret lever og lærer i kraft af den funktionelle struktur, den tradition og de relationer, der naturligt hører hjemme i en sådan kontekst. På trods af afhandlingens psykologisk-pædagogiske perspektiv og angelsaksiske

orientering peger afhandlingen på forbindelser til helt grundlæggende dannelsesorienterede socialpædagogiske pointer og derfor også til en kontinental dannelsesstraditions forståelse af pædagogisk praksis som del af en hel menneskelig eksistens. Derved udvider afhandlingen forståelsen af specialpædagogik til at omfatte andet og mere end blot at være (mere eller mindre didaktiske) redskaber for en medicinsk-psykologisk orienteret pædagogisk psykologi og beskriver en forståelse af specialpædagogik som et spørgsmål om at give adgang til, eller tilrettelægge muligheder for, deltagelse i sociale praksisser, sådan som de udspiller sig i forskellige kulturelle kontekster. I den forstand formulerer afhandlingen en skitse til, hvad man måske kunne kalde en læringsteoretisk forankret socialpædagogik. I forlængelse heraf kan man sige, at afhandlingen anerkender målgruppens elever for at være mere end blot deres indlæringsvanskeligheder.

- I perioden fra 2008-2010 gennemførte en række medarbejdere fra professionshøjskolen UC Syddanmark sammen med 13 efterskoler og frie fagskoler, organiseret i FFL, et udviklingsprojekt (Komischke-Konnerup, 2009). Formålet med projektet var bl.a. at undersøge, beskrive og vurdere skolernes pædagogiske praksis med henblik på at iværksætte udviklingsprocesser på skolerne og at formidle deres erfaringer som bidrag til den offentlige diskussion om skole og specialundervisning. Projektets resultater er formidlet i en række artikler i antologien *Specialundervisning på hovedet – almene pædagogiske synspunkter* (Komischke-Konnerup & Hansen, 2010). Artiklernes synspunkter bygger hovedsageligt på skolebesøg, fokusgruppeinterviews med lærere og pædagoger, dokumentstudier samt en række såkaldte udviklingsseminarer, hvor lærere og ledere diskuterede deres praksis ud fra en række pædagogisk-teoretiske oplæg.

Projektets overordnede synspunkter og resultater er formuleret i antologiens to indledende artikler (Komischke-Konnerup, 2010a, 2010b). Her beskrives, analyseres og fortolkes nogle grundtræk i skolernes specialpædagogiske praksis ud fra et dannelsesorienteret, almenpædagogisk perspektiv. Undersøgelsen og beskrivelsen af pædagogisk praksis på disse skoler tager derfor ikke primært udgangspunkt i psykologiske, neurologiske, socialfaglige eller andre diagnoser, men i stedet i nogle almene pædagogiske spørgsmål og antagelser. Udviklingsprojektet er et første forsøg på at beskrive og fortolke en specialiseret pædagogisk praksis på disse frie skoler for unge med særlige behov ud fra et dannelsesorienteret, almenpædagogisk perspektiv. Derved bliver en række forhold i skolernes special- og socialpædagogiske praksis

synlige som primært pædagogiske problemer og sammenhænge. Skolernes specialpædagogiske praksis forstås og beskrives således som en pædagogisk praksis, der primært orienteres og begrundes af ethvert menneskes behov for at lære og danne sig med henblik på at blive sig selv som en menneskelig person gennem deltagelse i et praktisk og fælles liv.

Ovenstående redegørelse for den forskning, der allerede er foretaget på området, understreger, at der kun i meget begrænset omfang forekommer almenpædagogisk forskning her. På den måde kan man sige, at ovenstående redegørelse afspejler den fremherskende tendens inden for special- og socialpædagogisk forskning, sådan som Nilholm, Baltzer & Tetler, Hedegård-Sørensen, Reyer og Prange ovenfor peger på. Derfor kan man sige, at en almenpædagogisk undersøgelse af de frie skoler og uddannelsessteders pædagogiske praksis måske kan bidrage til en almenpædagogisk åbning af det special- og socialpædagogiske område, sådan som fx Baltzer & Tetler efterlyser det ovenfor. Imidlertid er denne afhandlings undersøgelse hverken en special- eller socialpædagogisk undersøgelse. Dens interesse er ikke primært special- eller socialpædagogisk i snæver forstand og forsøger derfor heller ikke at skrive sig ind i, hvad man almindeligvis forstår ved special- eller socialpædagogisk forskning. Som en almenpædagogisk undersøgelse retter den først og fremmest et pædagogisk blik mod nogle lokale eksempler på skole- og uddannelsespraksis for unge med særlige behov og forsøger at beskrive, analysere og forstå disse lokale eksempler som pædagogisk meningsfuld praksis. I den forstand kan undersøgelsen, som allerede nævnt i indledningen, nok forstås som et pædagogisk bidrag til spørgsmålet om uddannelse til alle og dermed også til det inklusionsprojekt, som aktuelt forsøges implementeret i skole- og uddannelsessammenhæng. Men undersøgelsens primære interesse retter sig altså mod disse eksempler på lokal pædagogisk praksis. Undersøgelsens mulige bidrag til spørgsmålet om uddannelse til alle, til spørgsmålet om inklusion i skole og uddannelse eller til spørgsmålet om en pædagogisk åbning af special- og socialpædagogikken består i at undersøge, beskrive og forstå disse eksempler på lokal skole- og uddannelsespraksis for unge med særlige behov som pædagogisk meningsfuld praksis, der kan diskuteres og kritiseres, inspirere eller forkastes som eksempler på *pædagogisk* praksis for unge med særlige behov.

Når området her vurderes at være forskningsmæssigt interessant at undersøge, skyldes det altså ikke en forestilling om, at en sådan undersøgelse skal resultere i anvisninger på, hvordan noget skal gøres eller ikke skal gøres, eller hvad der virker eller ikke virker i pædagogisk praksis. Området er pædagogisk interessant at undersøge, først og fremmest fordi det endnu ikke – eller kun i mindre grad – er blevet undersøgt ud fra et alment pædagogisk perspektiv, og fordi der derfor mangler almenpædagogiske undersøgelser af dette frie eller alternative skole- og

uddannelsesstilbud for unge med særlige behov. Denne mangel kan skyldes, at special- og socialpædagogisk forskning endnu mangler den ovennævnte pædagogiske åbning – men den kan bestemt også skyldes, at disciplinen almen pædagogik ikke selv har udvist nogen nævneværdig interesse for at undersøge konkret lokal pædagogisk praksis for en gruppe unge, der oplever ikke at høre til i det ordinære skole- og uddannelsessystems undervisning og samvær. Som det fremgår af ovenstående forskningsredegørelse for området, er disse frie skoler og uddannelsessteder blevet undersøgt af en pædagogisk forskning, der hovedsageligt betjener sig af samfundsvidenskabelige eller psykologiske perspektiver, og derfor en forskning, der – på samme måde som den special- og socialpædagogiske forskning – savner en pædagogisk åbning, der kan bidrage til forståelse af disse frie institutioner for unge med særlige behov som pædagogiske institutioner, altså steder, hvor hverdagslivet og dets udformning er pædagogisk orienteret og begrundet. Med en mere overordnet almenpædagogisk pointe hos den tyske pædagogiske forsker W. Klafki (2004) kan man sige, at forskning på skole- og uddannelsesområdet har behov for pædagogikken som en kritisk samarbejdspartner, altså behov for et pædagogisk perspektiv. I den forstand er denne afhandlings undersøgelse også et beskedent forsøg på at bidrage til forskningen på skole- og uddannelsesområdet med et pædagogisk perspektiv.

#### **2.4.4 Pædagogik som en kritisk samtalepartner**

Her argumenteres der altså for, at forskning, der retter sig mod pædagogisk praksis på fx skole- og uddannelsesområdet, ikke blot omfatter fx samfundsvidenskabelige eller psykologiske perspektiver, men tillige omfatter pædagogik som et særegent og betydningsfuldt videnskabeligt perspektiv. Dette synspunkt bygger bl.a. på nogle kritiske pointer, som især en række opdragelses- og dannelsesorienterede pædagogiske forskere – men også enkelte uddannelsesforskere - peger på i forbindelse med, at pædagogisk forskning aktuelt bliver forstået som uddannelsesforskning, der primært lader sig orientere og begrunde af ikke-pædagogiske videnskabelige perspektiver:

- En række norske pædagogiske forskere advarer om, at en pædagogisk forskning, der ser bort fra pædagogikken, risikerer at blive opsplittet og fragmenteret samt miste fokus på pædagogikkens opgave, som består i at fremme opdragelse, undervisning og dannelse (Brunstad, Reindal & Sæverot, 2015).
- Den hollandske pædagogiske forsker G. Biesta gør opmærksom på faren for, at pædagogisk forskning risikerer at komme til at mangle pædagogisk

kvalitet (Sæverot, 2013), hvis den ikke inddrager et egentligt pædagogisk perspektiv på specialpædagogisk praksis og teori<sup>4</sup>.

- Den finske professor i pædagogik P. Siljander (Siljander, 2005) peger på, at især psykologiske og samfundsvidenskabelige perspektiver spiller en fremtrædende rolle i den pædagogiske forskning. Det er, ifølge Siljander, i særlig grad adfærds- og indlæringspsykologien samt forskellige socialisationsteoretiske retninger og perspektiver, der har haft stor indflydelse på det pædagogiske område som helhed, altså både på pædagogisk forskning, teori og praksis. Siljander peger kritisk på, at disse fortrinsvist psykologiske og samfundsvidenskabelige perspektiver i vidt omfang har fortrængt opdragelses- og dannelsesteoretiske problemstillinger og erstattet dem med indlæringsteoretisk og socialisationsteoretisk definerede problemstillinger<sup>5</sup>. Dermed erstattes i virkeligheden også den måde, hvorpå pædagogikken danner, analyserer og forstår sin genstands

---

<sup>4</sup> Biestas bestemmelse af frihed som pædagogikkens særlige formål eller kvalitet er interessant, fordi den placerer pædagogik i en stærk sammenhæng med politik og etik. Pædagogisk set er det dog ikke uden vanskeligheder. Det gør fx P. Siljander opmærksom på (Siljander, 2005). Siljander bemærker, at de pædagogiske teoridannelser, der arbejder ud fra, hvad han omtaler som emancipationens postulat "... og det dermed forbundne ideal om myndighed ..." (ibid.: 217), betoner den politiske side af dannelsesprocessen, og derved risikerer den at udviske skellet mellem politisk og pædagogisk handlen. I forlængelse heraf bliver det, ifølge Siljander, vanskeligt at "... analysere opdragelsens og den pædagogiske handlens særlige karakter (ibid.). Siljander peger her på et vigtigt pædagogisk problem, nemlig hvordan man kan afgrænse en pædagogisk handlen i forhold til en politisk, etisk eller for den sags skyld økonomisk handlen. Hvis man går til pædagogikkens egen teori- og problemhistorie, bliver det dog klart, at pædagogisk praksis også altid antages at stå i forbindelse eller sammenhæng med andre menneskelige handlingsområder – ikke mindst politik og etik. Spørgsmålet, der rejses her, er derfor dobbelt: Hvordan kan pædagogisk handlen afgrænses i forhold til andre handlingsområder, og dernæst: Hvilken sammenhæng er der mellem pædagogisk handlen og andre handlingsområder, fx økonomi, politik eller etik (se fx B. Benner, 2012; Benner & Brügger, 2011).

<sup>5</sup> Siljanders pointe er på ingen måde ny i nordisk sammenhæng. Allerede K. Grue-Sørensen gør i starten af 1970'erne opmærksom på, at uddannelsesbegrebets udbredelse sker på bekostning af begreber som fx opdragelse og dannelse. Som årsag til denne udvikling angiver Grue-Sørensen dels, at især dannelsesbegrebet er for vagt, og dels det forhold, at udviklingen af velfærdsstaten og den faglige specialisering, effektivisering og målstyring, som knytter sig til denne udvikling, på dette tidspunkt sker gennem et øget fokus på uddannelse (Grue-Sørensen, 1974).

struktur, med den måde, hvorpå psykologiske eller socialisationsteoretiske perspektiver danner, analyserer og forstår deres objekt (ibid.). Biesta fremhæver nogenlunde den samme pointe, når han kritisk gør opmærksom på, at et psykologisk eller et sociologisk argument ikke også automatisk er et pædagogisk argument (Sæverot, 2013; Biesta & Säfström, 2011).

- En række fremtrædende tyske forskere inden for det pædagogiske område peger på forskellig vis på betydningen af tilstedeværelsen af et alment pædagogisk perspektiv i pædagogisk forskning (se fx; Helmke, 2015; Kraft, 2012a; Benner & Brüggem, 2011; Klafki, 2004, 2002). I forlængelse heraf kan man sige, at en pædagogisk forskning uden et pædagogisk perspektiv risikerer enten at overse betydningsfulde pædagogiske indsigter og spørgsmål eller at transformere disse til fx psykologiske eller sociologiske spørgsmål. En sådan pædagogisk forskning risikerer at gå glip af indsigter og resultater, der muligvis kunne medvirke til at udfordre de gængse discipliner og deres perspektiver inden for pædagogisk forskning og dermed bidrage til at oparbejde nye forskningsspørgsmål.
- En pædagogisk forskning, der ikke selv anerkender og inddrager et pædagogisk perspektiv som betydningsfuldt, risikerer at miste betydning som pædagogisk forskning og blive overskrevet af andre videnskabelige perspektiver. Det gør den tyske almenpædagogiske forsker K. Prange opmærksom på i sin kritik af pædagogikkens egen manglende optagethed af sit kerneområde. I stedet for at fokusere på sit kerneområde, som ifølge Prange er opdragelse, er pædagogikken blevet optaget af alle mulige andre ikke-pædagogiske teoridannelser og er derfor blevet overfodret med fremmede begreber "...Überfütterung mit auswärtigen Begriffen ...". (Prange, 2005: 13). Denne overfodring fører til, at pædagogikken bliver uklar og grænseløs. Den har forstand på lidt af hvert, mens opdragelse bliver til en biting. I sidste ende resulterer denne udvikling i en pædagogik uden opdragelse og en opdragelsesvidenskab (Erziehungswissenschaft) uden pædagogik, hævder Prange (ibid.). Derfor henvender man sig ikke til pædagogikken, når der er alvorlige pædagogiske problemer, der skal løses. Ifølge Prange går man i stedet derhen, hvor den virkelige ekspertise findes: til psykologerne, når det drejer sig om læring, til sociologerne, når det drejer sig om læringens og opdragelsens sociale organisering og tilknytning, og når det drejer sig om mål for opdragelsen eller opdragelsens moral, så henvender man sig enten til politikerne eller til filosofferne (ibid.: 15). I forlængelse af Pranges kritik kan man sige, at en pædagogisk forskning, der ikke anerkender pædagogik som et særegent og troværdigt



og videnskabeligt perspektiv, bidrager til, at pædagogisk praksis indtager en underordnet position i en hierarkisk arbejdsdeling, hvorved pædagogisk praksis reduceres til sin rent instrumentelle side, mens fastsættelse af formålet og opgaven for pædagogisk praksis overlades til fx psykologiske, sociologiske, politiske eller filosofiske forståelser af skole, uddannelse, undervisning, læring, dannelse, inklusion osv.

Overføres disse kritiske pointer til netop denne undersøgelses område, altså skole og uddannelse for unge med særlige behov, kan man sige, at en pædagogisk forskning, der ikke også omfatter og anerkender pædagogik som et betydningsfuldt videnskabeligt perspektiv, risikerer at miste blikket for, at den skole- og uddannelsespraksis, som finder sted på de frie skoler og uddannelsessteder, (også) er en pædagogisk praksis. For institutionerne og deres praksis kan en sådan mangel på pædagogisk perspektiv og interesse i pædagogisk forskning på området have som mulige konsekvenser,

- at den forskning, der udføres på området, mister betydning for pædagogisk praksis på disse institutioner, fordi de indsigter og erkendelser, som en sådan forskning tilbyder, ikke – eller kun vanskeligt – lader sig overføre til pædagogisk praksis og derfor ikke bidrager til forståelse og udvikling af disse institutioners pædagogiske praksis,
- at den forskning, der udføres på området, ikke bidrager til institutionernes muligheder for selvstændigt at kunne bidrage til den offentlige debat om udviklingen og udformningen af samfundets skole- og uddannelsessystem med pædagogisk reflekterede og argumenterede vurderinger og kritik, der har deres udspring i erfaringer fra lokal og konkret pædagogisk praksis for unge med særlige behov,
- at såvel forskningen som pædagogisk praksis på området risikerer at blive gjort til redskaber for tilpasning til ensidige politiske eller økonomiske interesser og behov, fordi man mister pædagogisk fokus, dvs. fokus på, at også disse elever, som alle andre mennesker, pædagogisk set, har mulighed for en lærende selvbestemmelse (Benner, 1994), udvikling af alle menneskelige evner og interesser (Klafki, 2002) eller udviklingen af den menneskelige frihed, som G. Biesta ovenfor forbinder med begrebet pædagogisk kvalitet. Ikke mindst i perioder, hvor skolens sorterings- og allokeringsfunktion radikaliseres af politisk-økonomiske årsager, risikerer en pædagogisk forskning på dette område, som er rensset for pædagogik og en pædagogisk praksis for unge med særlige behov, at blive reduceret til at

tjene som kompenserende og i sidste ende legitimerende funktioner i forhold til den politisk-økonomisk betingede sortering, som også altid er en del af skole- og uddannelsessystemets samfundsmæssige funktion (Klafki, 2004; Hansen, 2011). Uden et egentligt pædagogisk perspektiv bliver det altså vanskeligt at vurdere, hvad der kan og bør høre hjemme i pædagogisk praksis, og hvad der ikke kan eller bør høre hjemme i pædagogisk praksis men må løses i andre praktiske sammenhænge, fx i politisk eller økonomisk praksis.

## 2.5 Sammenfatning

Sammenfattende kan man altså sige, at de frie skoler og uddannelsessteder i Ligeværds skole- og uddannelsesstilbud for unge med særlige behov udgør et område, der er præget af, at man her har forsøgt at bruge sin pædagogiske frihed til at eksperimentere med, udvikle og udforme en helhedsorienteret pædagogisk praksis for unge med særlige behov, der overskrider eller udvider den psykologiske eller samfundsvidenskabelige teorihorisont, som almindeligvis er fremherskende inden for det special- og socialpædagogiske område. De frie skoler og uddannelsessteders pædagogiske praksis lader i stedet til primært at være grundlæggende inspireret af en dannelsesorienteret pædagogisk tradition og almene pædagogiske antagelser, som historisk har rødder i centrale dele af den tyske Bildungstradition og den nordiske livs- og folkeoplysningstradition.

Den forskning, der allerede eksisterer på området, er i vidt omfang orienteret af hovedsageligt samfundsvidenskabelige og psykologiske perspektiver på disse institutioners praksis, mens der kun i meget begrænset omfang har været forsøgt anlagt et alment pædagogisk perspektiv på disse institutioners praksis. Der mangler således et almenpædagogisk bidrag til forskningen på området. I forlængelse heraf er disse frie skoler og uddannelsessteders pædagogiske praksis ikke i nævneværdig grad blevet formidlet som en pædagogisk meningsfuld praksis – hverken i forhold til den pædagogiske forskning eller i forhold til den offentlige debat om udviklingen af samfundets skole- og uddannelsessystem.

## 3. Almen pædagogik – opdragelsens og dannelsens grundlæggende spørgsmål

### 3.1 Indledning

I dette kapitel fremstilles det første skridt i udarbejdelsen af det dannelsesorienterede almenpædagogiske perspektiv, som denne undersøgelse anlægger på den lokale og konkrete pædagogiske praksis, som undersøgelsen retter sig mod. Kapitlet indfører læseren i nogle af den almene pædagogiks karakteristika ud fra den grundlæggende antagelse, at den almene pædagogik som pædagogisk-videnskabelig disciplin repræsenterer en mulighed for at undersøge lokal og konkret pædagogisk praksis ud fra et egentligt pædagogisk perspektiv.

Disciplinen almen pædagogik er en betydningsfuld del af en pædagogisk forskningstradition, som gennem mere end 200 år især har arbejdet med opdragelsens og dannelsens grundlæggende spørgsmål (Uljens, 1998). Dermed placerer den almene pædagogik sig centralt i den grundproblematik, som kan siges at være fællesnævner for den moderne pædagogiks forskning og teoridannelse, nemlig spørgsmålet om, hvordan man kan ”... *bestemme og formulere forholdet mellem opdragelse og den menneskelige dannelsesproces*” (Siljander, 2005: 208). Denne grundproblematik træder, ifølge P. Siljander, frem i det forhold, at pædagogisk teori altid stræber efter at være både opdragelses- og dannelsesteori på samme tid (ibid.). I forlængelse heraf kan man sige, at den almene pædagogik, som del af en moderne pædagogisk forskningstradition, har forholdet mellem opdragelse og dannelse som grundlæggende forskningstema (Klafki, 2004).

Med udgangspunkt i denne meget brede forståelse vil dette kapitel præsentere en skitse til et signalement af disciplinen almen pædagogik. Det er ikke muligt i denne afhandlings sammenhæng at udarbejde et fuldt dækkende signalement af en disciplin, der er blevet betegnet som overordentligt heterogen og kontroversiel, og det følgende må derfor nøjes med blot at være en skitse. Netop som en indførende skitse fremhæver kapitlet en række betydningsfulde træk, som, på et overordnet niveau, danner baggrunden for nogle af de metodologiske og metodiske overvejelser og beslutninger, som knytter sig til denne afhandlings undersøgelse. Kapitlets sidste afsnit afsluttes med nogle grundlæggende overvejelser om almen pædagogik som en både praktisk-empirisk og praktisk-teoretisk arbejdende disciplin – og knytter på den måde an til afhandlingens undersøgelse af den konkrete og lokale pædagogiske praksis, som undersøgelsen retter sig mod. Kapitlets sidste afsnit kan således siges både at afslutte, sammenfatte og udvide kapitlets selektive indføring i eller præsentation af den almene pædagogik som pædagogisk-videnskabelig disciplin.

## 3.2 Pædagogikkens proprium

Som videnskabelig disciplin er den almene pædagogik ikke, i første omgang, orienteret mod at udvikle nye pædagogiske koncepter eller virkningsfulde handlingsanvisninger for pædagogisk praksis. Den er i stedet optaget af at undersøge og bestemme, hvad der er pædagogikkens proprium, dens grundlæggende struktur eller væsen, for herudfra at udvikle et selvstændigt videnskabeligt pædagogisk perspektiv, der bygger på pædagogikkens egne begreber, principper og problemstillinger som betydningsfulde. Ifølge den tyske almenpædagogiske forsker D. Benner er den almene pædagogik en systematisk pædagogik, men uden at kunne gøre krav på at være den eneste disciplin, der har ret til at fremsætte systematiske udsagn om pædagogiske spørgsmål. Tværtimod er den almene pædagogik nødt til at anerkende pædagogikkens mange forskellige delområder som pædagogiske, fordi den almene pædagogik, for netop at være almen, er nødt til at have betydning og gyldighed på alle disse områder. Den almene pædagogik forsøger således at formulere en pædagogisk grundtanke for, ud fra en sådan grundtanke, systematisk at udvikle begreber om, hvad det vil sige at tænke og handle pædagogisk (Krüger, 2012; Benner, 2012, 2001a, 2001b). Ud fra en sådan grundtanke arbejder disciplinen almen pædagogik med spørgsmålet om forholdet mellem teori og praksis, med spørgsmålet om pædagogikkens grundlæggende begreber og deres afklaring, med spørgsmålet om pædagogikkens grundlæggende opgave og formål samt spørgsmålet om pædagogikkens videnskabelighed og dens forskningsmetoder (Böhm, 2005). Den almene pædagogiks opståen og udvikling kan ses i sammenhæng med den stadig større grad af modernisering og behov for videnskabeliggørelse af pædagogikken samt den øgede pædagogiske professionalisering og specialisering, som sker i kølvandet på det moderne samfunds gennembrud (se fx Kraft, 2012a; Prange, 2009; Fischer, 1967).

## 3.3 Almen pædagogik – en pædagogik for normale eller en pædagogik for skolen?

Det er imidlertid ikke uden vanskeligheder at henvende sig til den almene pædagogik. En af disse vanskeligheder skyldes det forhold, at betegnelsen almen pædagogik anvendes på flere forskellige måder. Således møder man, både i pædagogisk teori og i pædagogisk praksis, den opfattelse, at almen pædagogik er betegnelsen for en almindelig pædagogik for almindelige børn i almindelige pædagogiske institutioner. Her anvendes betegnelsen almen pædagogik altså til at skelne mellem den pædagogiske praksis, der finder sted inden for normalområdet på den ene side, og den pædagogiske praksis, der finder sted på det special- eller socialpædagogiske område på den anden side. Ofte sættes der også lighedstegn mellem almen pædagogik og den pædagogik, der finder sted i skolen (Komischke-

Konnerup, 2014b; Benner, 2012; Madsen, 2005; Uljens, 1998). Almen pædagogik knyttes på den måde til en bestemt type pædagogisk institution, nemlig skolen og dermed til den dimension i pædagogisk praksis, der traditionelt betragtes som den primære i skolen, nemlig undervisning. Et forhold, som sandsynligvis har sit udspring i den almene pædagogiks oprindelse ved indgangen til 1800-tallet, hvor den blev udviklet som en pædagogisk videnskab for skolelærere, fordi der på dette tidspunkt endnu ikke fandtes andre pædagogiske professioner (Vogel, 1998). Derfor står almene didaktiske og skoleteoretiske spørgsmål, problemer og sammenhænge ofte centralt i ”klassiske” almenpædagogiske teoridannelser (se fx J.F. Herbart, 1984, 1965). Men også i nyere almenpædagogiske teoridannelser som fx W. Klafkis, der betegner sig som almene didaktiske udkast eller konceptioner, er der et udpræget fokus på fx undervisnings- og læseplansteori (se fx Klafki, 2002, 1963). Det samme gør sig gældende i D. Benners almenpædagogiske arbejde, hvor der også i vidt omfang henvises til skolens verden (Benner, 2012). Det er en af grundene til, at man i pædagogisk-videnskabelige fagkredse kritisk diskuterer, hvorvidt Benners almene pædagogik rent faktisk gælder for alle pædagogiske handlingsområder, eller om der i virkeligheden primært er tale om en skolepædagogik (se fx Krüger, 2012; Wigger, 1996). I dansk kontekst møder man en lignende optagethed af skolen og dens undervisning i A. von Oettingens *Almen Pædagogik* (Oettingen, 2010).

### 3.4 Almen pædagogik som videnskabelig disciplin

Men betegnelsen almen pædagogik kan, som allerede nævnt, altså også henvise til den forståelse, at pædagogik er en videnskab, der både har sin egen genstand og sit eget særegne blik på verden og sin genstand. Altså en forståelse, der lægger vægt på, at pædagogik ikke *kun* er en konkret praktisk handlen, hvor fx forældre eller pædagogisk professionelle opdrager, underviser eller vejleder børn og unge, men en forståelse, der tillige forstår pædagogik som en videnskabelig disciplin på linje med andre videnskabelige discipliner som fx sociologi, psykologi eller antropologi (Kraft 2012a)<sup>6</sup>. Her henviser betegnelsen almen pædagogik altså hverken til en pædagogik

---

<sup>6</sup> Her støder vi tillige på en sproglig, men også kulturel vanskelighed mellem dansk og tysk forståelse af pædagogik. På tysk kan man skelne mellem opdragelse og pædagogik, således at opdragelse (*Erziehung*) primært er knyttet til pædagogisk praksis og dermed til de handlinger og teoridannelser, der hører til i pædagogisk praksis, mens betegnelsen pædagogik (*Pädagogik*) anvendes i tysk sammenhæng om pædagogik som videnskab. Samtidig skelner nogle dog tillige mellem *Pädagogik* og *Erziehungswissenschaft* (opdragelsesvidenskab). Hvis man i tysk sammenhæng skelner mellem *Pädagogik* og *Erziehungswissenschaft*, sker det almindeligvis for at understrege den forståelse, at *Erziehungswissenschaft* er en videnskabelig disciplin, mens *Pädagogik* ikke er det. Hvis man går til betegnelsen

for normale børn og unge eller til en pædagogik alene for skolen. Almen pædagogik er slet ikke en pædagogik i almindelig forstand som andre pædagogikker (fx arbejdsskolepædagogik, involveringspædagogik, eksistenspædagogik) eller de mange forskellige koncepter, som man finder anvendt, især i professionel pædagogisk praksis, og som giver konkrete anvisninger på, hvordan læreren eller pædagogen skal handle i skolen eller børnehaven. Det gør L. Wigger klart, når han foreslår, at den almene pædagogiks genstand er det almene i pædagogikken: ”*Gegenstand der Allgemeine Pädagogik ist das Allgemeine der Pädagogik, d.h. das Allgemeine der vielen heterogenen Pädagogiken*” (Wigger, 1996: 928). Set på den måde spørger den almene pædagogik efter det pædagogiske i pædagogik, og i lyset af dette spørgsmål bliver den almene pædagogiks grundlæggende tema enheden eller det fælles i pædagogikkens mangfoldighed eller forskellighed (ibid.).

---

Erziehungswissenschaft, vil man desuden støde på en yderligere differentiering og en tilhørende diskussion om, hvorvidt Erziehungswissenschaft skal forstås i ental eller flertal. I tysk kontekst støder man yderligere på betegnelsen *Bildungswissenschaft*, som både kan oversættes til dannelsesvidenskab eller uddannelsesvidenskab, og som også kan forstås i ental eller i flertal. Ifølge M. Fromm, som er professor i almen pædagogik, hersker der en vis forvirring om forståelsen af disse tre betegnelser, bl.a. fordi de også ofte anvendes synonymt (Fromm, 2015). En anden tysk professor i almen pædagogik, A. K. Tremml, opererer med en mere enkel skelnen, når han, med systemteoretisk inspiration, bestemmer Pädagogik som kommunikation om opdragelse, hvor der dog kan skelnes mellem kommunikation i snæver og bred forstand: ”*Kommunikation über Erziehung im weiteren und im engeren Sinne*” (Tremml, 2000: 285).

På dansk kan betegnelsen pædagogik anvendes om både pædagogik som praksis, pædagogik som teori og om pædagogik som videnskab. Den danske betegnelse uddannelsesvidenskab, som efterhånden har fortrængt betegnelsen pædagogik i forbindelse med pædagogisk videnskab, er sammenlignelig med visse aktuelle tyske forståelser af Erziehungswissenschaft(en) eller Bildungswissenschaft (en). Det er ikke muligt i denne afhandlings sammenhæng at udrede denne vanskelighed nærmere. Her anvendes derfor fortrinsvist betegnelsen pædagogik i den danske betydning – altså om pædagogik både som praksis, som teori og som videnskab – også selvom det kan give anledning til misforståelser, i hvert fald hvis man ikke er opmærksom på den kontekst, hvori betegnelsen pædagogik anvendes, eller hvis konteksten ikke er tilstrækkelig tydeligt anført i teksten. Betegnelsen pædagogik optræder således i denne afhandling med tre betydninger og opgaver: Pædagogik som praksis håndterer således forholdet mellem opdragelse og dannelse *praktisk*, pædagogik som teori håndterer forholdet mellem opdragelse og dannelse *teoretisk*, pædagogik som videnskab håndterer forholdet mellem opdragelse og dannelse *videnskabeligt*. For en nærmere indføring i tysk opdeling og betegnelser, se fx Fromm (2015) eller Gudjons (2008).

I en omtale af K. Pranges fænomenologisk-hermeneutisk funderede operative pædagogik som et almenpædagogisk udkast formulerer den tyske forsker V. Kraft (2012b) en kort interessant karakteristik af disciplinen almen pædagogik. Kraft beskriver Pranges operative pædagogik som almenpædagogisk, fordi den, for det første, beskæftiger sig med spørgsmålet om, hvilke handlingsformer der er særegne og kendetegnende for pædagogisk praksis (Erziehung), hvordan disse handlingsformer kan begrundes, og hvordan de lader sig skelne fra andre muligheder for kommunikativ påvirkning. For det andet kan denne operative pædagogik beskrives som almenpædagogisk, fordi den gør det muligt for den pædagogiske videnskab at sige noget om, hvad der grundlæggende forbinder de forskellige pædagogiske discipliner og handlingsområder med hinanden, og hvad der adskiller dem fra hinanden (Kraft, 2012b). Med udgangspunkt i Pranges almenpædagogiske teoriudkast fremhæver Kraft, at den almene pædagogik gør det muligt for pædagogikken at opfatte og arbejde med opdragelsens problem på sin egen måde og altså på en måde, der er fremmed for eller adskiller sig fra andre discipliners måder at opfatte og bearbejde pædagogiske problemstillinger på. I forlængelse heraf, mener Kraft, kan pædagogikken blive en anerkendt samtalepartner i forhold til andre discipliners forskningsspørgsmål og gennem denne samtale bidrage til udviklingen af den samlede pædagogiske videnskab (Kraft, 2013). Kraft ser en sådan interdisciplinær samtale eller udveksling mellem den pædagogiske forsknings forskellige discipliner som den pædagogiske forsknings vigtigste præstation: *”Genau darin liegt die wesentliche Leistung der Erziehungswissenschaft im interdisziplinären Austausch”* (ibid.: 188). Som tidligere nævnt er dette et synspunkt, som også deles af en række andre tyske pædagogiske forskere af forskellig observans (se fx Helmke, 2015; Benner & Brüggem, 2011; Klafki, 2004).

Krafts karakteristik af disciplinen almen pædagogik er interessant, fordi den markant peger på, at den almene pædagogiks opgave også omfatter pædagogikkens formside, altså den måde, hvorpå pædagogiske handlinger udformes eller operationaliseres. Kraft gør således i virkeligheden opmærksom på, at det ikke kun er spørgsmålet om, *hvad det pædagogiske er*, der hører hjemme i disciplinen almen pædagogik, men også spørgsmålet om, *hvordan det pædagogiske udformes* og derfor også *hvordan det pædagogiske fremtræder* i pædagogisk praksis. Dermed henledes opmærksomheden på, at viden om det væsentlige i pædagogikken ikke blot kan opnås gennem en filosofisk refleksion over eller undersøgelse af pædagogikkens begreber, normer eller historie, men også gennem erfaring. Pædagogiske handlinger er ikke kun begrebslige størrelser, intentioner, ideer eller forestillinger. Pædagogiske handlinger har *også* en formside, der helt konkret træder synligt frem som forskellige former for pædagogisk handling. Det er dog vigtigt her

at understrege, at et sådant fokus på pædagogikkens forside hverken udelukker spørgsmålet om, hvad det pædagogiske er, eller hvordan det pædagogiske begrundes eller orienteres. Tværtimod står disse tre spørgsmål om pædagogikkens hvad, hvordan og hvorfor i en indbyrdes sammenhæng med hinanden. Denne sammenhæng træder også klart frem, når man studerer Pranges almene pædagogiske arbejde nærmere. Der er dog hos Prange en ret klar koncentration om pædagogikkens forside som det væsentligste ved pædagogikken. Det er, ifølge Prange, i pædagogiske handlingers udformning, at man først og fremmest har mulighed for at se det væsentlige eller almene i pædagogik (se fx Prange, 2013, 2012, 2009b, 2005, 2000; Prange & Strobel-Eisele, 2006). Som allerede nævnt i indledningen gør Prange dog samtidig opmærksom på nødvendigheden af at anlægge et pædagogisk-teoretisk perspektiv for overhovedet at kunne se handlinger og deres udformning som pædagogiske. Ud fra den måde, hvorpå Kraft og Prange fremstiller sagen, kan man derfor sige, at den særlige måde, hvorpå den almene pædagogik opfatter og arbejder videnskabeligt med pædagogiske fænomener, må tage udgangspunkt i et forhold mellem pædagogikkens begrebslige side og dens handlingsmæssige side, mellem pædagogisk teori og pædagogisk handling. Altså mellem hvad der umiddelbart er usynligt, og hvad der er synligt i pædagogisk praksis. I sin begrebsfænomenologiske undersøgelse af undervisning som en pædagogisk praksis fremhæver W. Sünkel på samme måde som Prange ovenfor den pædagogiske teoris betydning og dermed perspektivets rolle for beskrivelse af det, han omtaler som pædagogikkens kendsgerninger: *"Zur pädagogischen wird sie durch den Aspekt, unter welchem sie beschrieben wird"* (Sünkel, 2013: 15). Metodisk griber Sünkel og Prange sagen an på forskellig vis, men de gør altså begge gældende, at beskrivelser af pædagogiske handlinger forudsætter et begreb om pædagogik, som helt grundlæggende gør det muligt for denne praksis at komme til syne som pædagogisk – både hvad angår disse handlingers udformning og den mening eller teori, som altid knytter sig til den måde, hvorpå disse handlinger er udformet. I den forstand kan man sige, at beskrivelser af konkret lokal pædagogisk praksis og dens "kendsgerninger" allerede er pædagogisk fortolkede. Set på denne måde er en sådan undersøgelse aldrig blot enten teoretisk eller blot empirisk. Det blik, hvormed man undersøger praksis, er allerede til stede i den praksis, som man retter blikket undersøgende imod.

### 3.4.1 Pædagogik som praktisk videnskab

Siden J. F. Herbarts forsøg på at grundlægge pædagogikken som en videnskab i begyndelsen af 1800-tallet forsøger disciplinen almen pædagogik at bestemme pædagogikkens særegne formål og opgave samt at udvikle en fænomenologisk skelnen mellem pædagogisk handle og andre former for menneskelig handle (Benner & Schmied-Kowarzik, 1967: 58). Det er med udgangspunkt i en sådan



skelnen eller afgrænsning, at almene pædagogiske teoridannelser forsøger at grundlægge pædagogik som videnskab. En videnskab, der i Herbarts formulering er den videnskab, som læreren, altså den pædagogisk handlende, selv har brug for (Herbart, 1984, 1965; Dale & Krogh-Jespersen, 2004). Hvis man tager udgangspunkt i denne formulering hos Herbart, bliver det imidlertid også klart, at den almene pædagogik ikke blot er optaget af udviklingen af en pædagogisk videnskabelighed, men samtidig også er optaget af den konkrete pædagogiske praksis, som den pædagogiske videnskab, ud fra en almenpædagogisk betragtning, altid er forbundet med. I den forstand kan den almene pædagogik betegnes som en praktisk videnskab, der ikke blot er *om* pædagogisk praksis, men også altid *for* pædagogisk praksis (Benner, 2012, 2001a; Klafki, 2002, 2004; Prange, 2000, 2005). I det omfang den almene pædagogik også rent faktisk fastholder denne dobbelte opgave og altså altid er *om* og *for* pædagogisk praksis, kan man derfor sige, at pædagogisk teori og pædagogisk praksis er lige betydningsfulde for pædagogisk videnskab. I forlængelse heraf er almen pædagogisk videnskab principielt også altid knyttet til de mange forskellige praktiske og konkrete sammenhænge, spørgsmål og problemer, som knytter sig til pædagogisk praksis. Derfor kan man sige, at pædagogik som praktisk videnskab om og for pædagogisk praksis principielt også altid er knyttet til den offentlige diskussion om samfundets pædagogiske institutioner og de mange forskelligartede spørgsmål, som diskuteres offentligt i forbindelse hermed – uanset om disse spørgsmål er af praktisk eller teoretisk karakter. Derfor kan det også hævdes, at pædagogisk videnskab er en samfundsmæssig *praksis* (se fx Heid, 2001; Mollenhauer, 2004; Giesecke, 1981). I den forbindelse er det interessant, at den finske professor i almen pædagogik M. Uljens understreger, at den almene pædagogik ikke alene kan forstås som en systematisk pædagogik (Uljens, 1998: 71-72). Den er ikke enten en humanvidenskabelig-filosofisk disciplin eller en empirisk-samfundsvidenskabelig disciplin, men må forstås som en kultur-, samfunds- og humanvidenskabelig disciplin, som tilmed også kan have behov for at inddrage fysiologisk og neurologisk forskning i det omfang, det er betydningsfuldt for forståelsen af oplevelsens og erfaringens karakter. En sådan inddragelse gør hverken pædagogikken til fysiologi eller neurologi. Hvis man i pædagogikken ikke vil anerkende, at erfaringen også har et fysiologisk grundlag, står man, hævder Uljens, over for et eksempel på en åndelig og kulturel reduktionisme. I stedet foreslår Uljens at betragte pædagogik som en antropologisk videnskab, hvis man altså ved antropologi forstår en videnskab, der undersøger mennesket ”... *som en social varelse, som en kulturvarelse och en naturvarelse ...*” (ibid.: 72). Vi finder, i hovedtræk men på forskellig vis, lignende pointer hos pædagogiske forskere som fx H. Giesecke, W. Klafki, D. Benner og K. Prange.

### 3.4.2 Et praktisk forhold mellem pædagogisk teori og praksis

Selvom pædagogisk teori og pædagogisk praksis betragtes som lige betydningsfulde for pædagogik som praktisk videnskab, er praksis dog, set på denne måde, alligevel altid primær i forhold til pædagogisk teori. Det betyder ikke, at forholdet mellem pædagogisk teori og pædagogisk praksis hierarkiseres, men at både pædagogisk praksis, pædagogisk teori og pædagogisk videnskab grundlæggende orienteres og begrundes af et moderne begreb om praksis (Benner 2012, 2001; Klafki, 2004, 2002; Böhm, 1995). Denne forståelse af forholdet mellem pædagogisk teori og pædagogisk praksis som et praktisk forhold hviler på en grundlæggende skelnen mellem før-moderne og moderne forståelser, som man fx kan finde markant formuleret hos den unge K. Marx (1962), hvor ”virkeligheden” er praktisk i den forstand, at praksis er grundlæggende og produktiv i forhold til eksempelvis politiske, etiske eller pædagogiske forestillinger og ideer. I modsætning til før-moderne sammenhænge, hvor pædagogisk, politisk, etisk og andre former for praksis kunne begrundes og orienteres ud fra en teoretisk-filosofisk kontemplativ skuen af en evig og uforanderlig kosmisk orden, ideernes verden (Platon, 2013; Böhm, 1995; Sløk, 2016, 1979; Jaeger, 1989), da hævder Marx et begreb om menneskets praksis som noget, der også producerer forestillingerne om menneskets praktiske liv: *”Menneskene producerer selv deres forestillinger, ideer etc. (...) menneskene betyder her de virkelige, virkende mennesker (...) deres virkelige livsproces”* (Marx 1962: 99). Den unge Marx leverer, i forbindelse med sin kritik af materialismen, et tydeligt eksempel på den moderne vending fra teori til praksis, fra det ideale liv til det empirisk konstaterbare, sanselige og praktiske liv. Hans kritik rummer en – mere eller mindre direkte – almenpædagogisk pointe, når han afviser materialismens påstand om, at mennesket blot er produkt af omstændighederne. Man glemmer, indvender Marx, at *”... omstændighederne netop forandres af menneskene, og at opdrageren selv må opdrages”* (ibid.: 92). I moderne kontekst bliver det således praksis, der helt grundlæggende orienterer og begrunder menneskets praktiske liv samt den teoretiske og videnskabelige viden, der knytter sig til dette liv. Med det moderne bliver videnskaberne selv praktiske, foreløbige og derfor også risikofyldte – også de naturvidenskabelige (se fx Beck, 1997 eller Kjørup, 1997). Både teoridannelser og forskningsprocesser må, ifølge professor i videnskabsteori S. Kjørup, forstås som resultat af menneskelige handlinger og beslutninger. Forskning er projekter – både i betydningen afgrænsede eller endelige opgaver, men især i betydning af *”... udkast eller udspil, skridt ud i det ukendte”* (Kjørup, 1997: 74). Som endelige aktiviteter, der har karakter af udkast i forhold til noget ukendt, kan også teoretiske og videnskabelige aktiviteter betragtes som former for praksis – uanset om nu disse aktiviteter udspringer af praktiske eller rent teoretiske interesser.

### 3.4.3 Pædagogikkens trivialiteter som det grundlæggende i pædagogisk praksisvidenskab

Denne moderne og praktiske forståelse af forholdet mellem teori og praksis i pædagogikken bliver tydelig i en almen pædagogisk pointe hos K. Prange. Som videnskabelig disciplin har pædagogikken, ifølge Prange, først og fremmest til opgave at betragte det triviale i pædagogisk praksis som det grundlæggende og først derefter trænge frem til ikke-triviale og praksisrelevante sammenhænge og resultater:

*”Die Aufgabe der wissenschaftlichen Pädagogik besteht eher zunächst darin, das Triviale als das Grundlegende in den Blick zu nehmen, um dann zu nicht-trivialen und für die wirkliche Erziehung relevanten Folgerungen und Befunden zu gelangen”* (Prange, 2000: 22).

Det er altså i pædagogisk praksis, at det triviale som det grundlæggende kan træde frem for et videnskabeligt pædagogisk blik, hvis man følger Prange. På den måde indfører Prange en eksemplarisk sammenhæng mellem pædagogisk teori og praksis, hvor pædagogisk videnskab altid tager udgangspunkt i pædagogisk praksis, betragter dens trivialiteter som grundlæggende for pædagogisk praksis, for efterfølgende at vende tilbage til praksis med ikke-triviale, praksisrelevante sammenhænge og fund. Det triviale i pædagogikken er, i Pranges forståelse, det, der indeholder noget, som man fornuftigvis ikke kan bestride, hvis man altså blot betragter sagen rigtigt: *”... wenn man nur richtig hinsieht ...”* (ibid.). At noget er trivielt, betyder altså ikke, at det er noget mindre betydningsfuldt, noget underordnet, som man ikke behøver at kere sig om i pædagogisk praksis. Tværtimod har det alvorlige konsekvenser, hævder Prange, hvis man ser bort fra det triviale og straks går til mere elaborerede eller komplekse teoretiske sammenhænge, når man angriber et pædagogisk problem (ibid.: 21-22). At tillade dette triviale at træde frem og se det som det grundlæggende i pædagogisk praksis er, ifølge Prange, helt nødvendigt, hvis man vil begribe det væsentlige i pædagogisk praksis. I Pranges almenpædagogiske forståelse er det almene eller væsentlige i pædagogikken således ikke noget, der alene kan bestemmes rent teoretisk, men noget, der kan komme til syne, har mulighed for at træde frem som pædagogisk praksis, hvis altså den måde, hvorpå man *betrakter* praksis, tillader det. Det er således en trivialitet, at pædagogisk praksis også altid er udformet og altså træder frem som former for handling. Men det er, ifølge Prange, netop i denne trivialitet, at det væsentlige, det almene eller meningsfulde i pædagogikken har mulighed for at komme til syne for det blik, der er indstillet på at se det (Komischke-Konnerup, 2014b).

### 3.4.4 Den pædagogiske videnskabs ansvar for pædagogisk praksis.

Pranges almenpædagogiske forståelse af pædagogisk videnskab er et eksempel på, hvad der menes, når man taler om pædagogik som en praktisk videnskab og pædagogisk teori som praktisk teori. Som praktisk videnskab og som praktisk teori anerkender den almene pædagogik, at pædagogisk praksis ikke først skal konstrueres teoretisk eller videnskabeligt, men at denne praksis allerede eksisterer som en menneskelig praksis forud for enhver teoretisk eller videnskabelig konstruktion (Prange, 2010; Benner & Brüggen, 2011). Det er denne pædagogiske praksis, som pædagogisk videnskab tager udgangspunkt i, beskriver, analyserer og fortolker for derefter igen at vende tilbage til denne praksis. Ikke for at diktere pædagogisk praksis, hvad den konkret skal gøre eller undlade at gøre i den ene eller anden situation – men for at tilføje den allerede eksisterende praksis en viden, som oplyser, bevidstgør, kritiserer og giver forslag til forbedring af pædagogisk praksis (Böhm, 1995: 71). I formuleringen af sin kritisk-konstruktive pædagogik, som han betegner som en *”... almen overordnet pædagogisk opfattelse ...”*, gør W. Klafki opmærksom på, at en pædagogisk videnskab, der på denne dobbelte måde er knyttet til pædagogisk praksis, ikke kan være en værdifri disciplin, der begrænser sig til at beskrive og analysere pædagogisk praksis (Klafki, 2004: 10). Som en videnskab, der både er om og for pædagogisk praksis, har den pædagogiske videnskab tillige *”... den opgave at bidrage med videnskabeligt reflekterede vurderinger og praksisrelevante forslag”* (ibid.). Det betyder ikke nødvendigvis, at pædagogik som videnskab altid og udelukkende er direkte anvendelsesorienteret. Men det betyder snarere, at pædagogik som videnskab ikke er orienteret af en rent teoretisk interesse men af en praktisk interesse. I sin pædagogiske etik tager Prange udgangspunkt i denne praktiske interesse og gør her gældende, at den pædagogiske videnskab selv også har et pædagogisk ansvar for pædagogisk praksis (Prange, 2013, 2010). Dette ansvar for pædagogisk praksis fremhæves også af Uljens i hans udkast til en almenpædagogisk argumenteret didaktisk teori. Her forpligtes den didaktiske teori på at beskytte en didaktisk autonomi (lærerens), der varetager barnets ret til egen selvbestemmelse. I sidste ende skal en sådan teori beskytte barnets interesser over for statens, erhvervslivets og forældrenes interesser (Uljens, 1998: 50-51).

### 3.4.5 Pædagogik – handlingsproblem og problemløsning

Pædagogikken vil, ifølge den norske samfundsfilosof H. Skjervheim, altså ikke blot finde ud af, hvad det pædagogiske er, men også kunne gribe ind for at fremkalde ændringer i pædagogisk praksis. Den pædagogiske videnskabs *”... indre helhed (...) er konstitueret via den praktiske interesse i kombination med strukturen i det sagsområde, som interessen er rettet mod”* (Skjervheim, 2004: 143). Som grundlag for denne forståelse finder man altså også hos Skjervheim den forståelse, at

pædagogik som videnskab er orienteret og begrundet af en praktisk pædagogisk interesse: ”... hvor det drejer sig om pædagogikken, er det indlysende at den ikke er nogen rent teoretisk videnskab. Pædagogikken udspringer af en praktisk interesse og en nødvendig opgave: Den yngre generation har brug for og kræver opdragelse. Pædagogikken er således en praktisk disciplin” (ibid.: 144).

Skjervheim gør altså opmærksom på, at pædagogik, både som praksis og som videnskab, er knyttet til et alment pædagogisk handlingsproblem, altså et problem, som må løses gennem handling, i dette tilfælde gennem pædagogisk handling. I sit udkast til en undervisningsfænomenologi gør W. Sünkel en lignende pointe og gør opmærksom på, at handlingsproblemer grundlæggende adskiller sig fra erkendelsesproblemer på den måde, at erkendelsesproblemer, når de er løst, ophører med at eksistere som problemer. Handlingsproblemer, derimod, er kendetegnet ved, at de netop ikke ophører med at eksistere, når de er løst, men altid gentager sig, dukker op igen og må besvares med ny handling (Sünkel, 1996). På den baggrund udvikler Sünkel, hvad man kan betegne som en almen pædagogisk skelnen mellem pædagogik som problemløsning og pædagogikkens problemstruktur. Lærerens eller pædagogens handlen, som altså svarer på et handlingsproblem, er altid foreløbig og foranderlig. Det problem, som den pædagogiske handlen svarer på, er derimod permanent og identisk (ibid.: 27). Eller med henvisning til Skjervheims pointe ovenfor: Pædagogisk videnskab er bundet til en praktisk interesse og en nødvendig opgave. Samme grundlæggende forståelse af pædagogisk praksis finder man ligeledes i D. Benners handlingsteoretisk orienterede almene pædagogik (Benner, 2012). Her forstås pædagogisk praksis som en handlen, der svarer på en grundlæggende, dvs. alment menneskelig nødvendighed – nemlig behovet for opdragelse – uden dog at ophæve denne nødvendighed gennem denne handlen. Ud fra denne grundforestilling om pædagogik som en alment menneskelig praksis udvikler Benner sin almene pædagogik, som formulerer et dannelsesorienteret begreb om opdragelse, der beskriver pædagogisk praksis som svar på hhv. menneskets grundlæggende evne til at lære og danne sig og menneskets behov for at blive pædagogisk indført i menneskets praktiske og fælles liv for at blive sig selv som menneske og borger (Benner, 2012, 2005). Prange udtrykker denne grundlæggende skelnen som den pædagogiske differens mellem læring som en antropologisk konstant og opdragelseshandlinger som forsøg på at forme denne læring pædagogisk. Det er denne differens, der udgør det grundlag, hvorpå pædagogiske operationer udspiller sig (Prange & Strobel-Eisele, 2006). Hos Klafki kommer denne skelnen til udtryk i forholdet mellem undervisning og antagelsen af tre grundlæggende menneskelige evner: selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2002). I den tyskinspirerede almene pædagogik findes denne

grundlæggende pædagogiske tematik formuleret som et forhold mellem *Bildung* og *Bildsamkeit* (Benner & Brüggem, 2004).

### 3.4.6 Pædagogisk praksis – meningsfuld handling

Den almene pædagogik, der forstår sig som en praktisk videnskab, og dens teoridannelser som praktiske teoridannelser, tager altså udgangspunkt i pædagogisk praksis, fordi man her antager, at det ud fra pædagogikkens handlinger og de pædagogiske problemer, som disse handlinger forsøger at svare på, er muligt at sige noget om, hvad der er det almene, det væsentlige, det grundlæggende i pædagogisk praksis. Det udelukker på ingen måde undersøgelser af pædagogisk teori som kilde til viden om pædagogisk praksis, fordi den teori, der er tale om, er knyttet til praksis som teori om og for pædagogisk praksis. Som tidligere nævnt: Almenpædagogisk set er pædagogisk teori og pædagogisk praksis lige betydningsfulde for pædagogik som praktisk videnskab. Når man derfor taler om pædagogik som en praksis i ovennævnte forståelse af pædagogisk forskning, så er det altså ud fra den antagelse, at pædagogikkens handlinger også altid ledsages og orienteres af teoretiske overvejelser og antagelser vedrørende fx pædagogikkens formål og midler, dens muligheder og grænser, hvad der er tilladeligt og hvad der ikke er tilladeligt. I den forstand indeholder eller omfatter pædagogisk praksis også altid teori eller mening (Böhm, 1995; Benner, 2001). Når man derfor stiller spørgsmålet om, hvad pædagogisk praksis er, stiller man samtidig også altid spørgsmålet om, hvad der antages at være god pædagogisk praksis (Langewand, 1992: 428). Antagelsen er således, at der er teori eller mening immanent til stede i enhver praksis, og at det er selve tilstedeværelsen af denne, der overhovedet gør praksis til praksis (Heid, 2001; Böhm, 1995; Klafki, 1977). Set på denne måde kan man tale om, at pædagogiske handlinger har en iboende struktur. I en sådan forståelse af pædagogisk praksis er der klare forbindelser til den unge Marx' tanker om produktionsprocessen, som ifølge Marx kan opdeles i to faser: Dels en fase, hvor der udarbejdes formål og plan for produktionsprocessen, og dels en fase, hvor produktet udarbejdes, fremstilles. Det er især i den første fase, at Marx finder muligheden for, at mennesket kan træde frem som et frit, bevidst, historisk og selvbestemmende væsen. Selvom Marx ikke er en pædagogisk tænk, har han, ikke mindst med denne moderne forståelse af praksis, haft stor betydning for den moderne pædagogik. Med en let omskrivning af et berømt Marx-citat beskriver den tyske professor i pædagogik W. Böhm denne betydning for pædagogikken således, at Marx ikke blot har fortolket den pædagogiske ide anderledes – han har også forandret pædagogikken (Böhm, 2004: 94-95). For et moderne begreb om pædagogisk praksis betyder Marx' pointe ovenfor, at den før-moderne skelnen mellem *praxis* og *poiesis* (som vi fx finder det hos Platon og Aristoteles) ikke ophæves men bliver en del af moderne praksis, og denne skelnen mellem *praxis* og *poiesis* bliver derfor til en skelnen *inden for*

pædagogisk praksis. Det gør D. Benner opmærksom på i sin almene pædagogik, og han understreger, at et moderne begreb om pædagogisk praksis både omfatter en interaktiv, tænkende, reflekterende side og tillige en teknisk, fremstillende side (Benner, 2012)<sup>7</sup>. Denne forståelse af pædagogisk praksis er interessant, fordi pædagogiske diskussioner ofte tager udgangspunkt i disse to sider af moderne pædagogisk praksis som adskillelige og ofte også som uforenelige modsætninger. En sådan modstilling træder ofte frem i diskussionen om dannelse versus uddannelse (se fx Kemp, 2015; Hellesnes, 2004; Grue-Sørensen, 1974). Den, undertiden ret ophedede, diskussion om forholdet mellem dannelse og uddannelse lader til at hente en del af sit grundlag og sin energi i en adskillelse mellem praksis og teknik, eller – med henvisning til sociologen Z. Baumann – som en adskillelse mellem det moralske og det nyttige (Baumann, 1994). I dansk sammenhæng foreslår den pædagogiske filosof P. Kemp at forstå dannelse og uddannelse som to sider af den samme sag – nemlig opdragelsen, der her forstås som omsorgen for både den opvoksendes dannelse og uddannelse (Kemp, 2005). Hvis man følger Kems forståelse af pædagogik som en opdragende omsorg for barnets eller elevens dannelse og uddannelse, kan man sige, at Kemp i den pædagogiske handlen finder en almen meningsfuld struktur. En struktur, der henter sin mening fra den almenpædagogiske grundantagelse, at barnet eller eleven har behov for opdragelsens hjælp for at kunne danne og uddanne sig til at blive menneske. I den forstand peger også Kems pædagogisk-filosofiske undersøgelse af begrebet opdragelse på, at der i pædagogiske handlinger altid er indlejret en pædagogisk mening: omsorgen for den opvoksendes behov for dannelse og uddannelse. Kems undersøgelse af opdragelsesbegrebet og den mening, der knytter sig til pædagogiske handlinger, er desuden et interessant eksempel på, hvordan almen pædagogisk forskning i overvejende grad foregår – nemlig primært som filosofiske eller (ide)historiske undersøgelser. Blikket er ganske vist rettet undersøgende mod pædagogisk praksis, men træder hovedsageligt frem som en koncentration om

---

<sup>7</sup> Når S. Kjørup (1997) derfor gør opmærksom på, at der findes tekniske humanvidenskaber, hvortil han henregner dele af psykologi og pædagogik, så er det, i hvert fald for pædagogikkens vedkommende, både rigtigt og forkert, hvis man følger Benners forståelse af pædagogisk praksis ovenfor. Pædagogik som videnskab er altid bundet til pædagogik som praksis, og til denne praksis hører også altid det tekniske. Det tekniske hører derfor altid med til pædagogikken – og ikke kun til dele af pædagogikken – uden at dette dog betyder, at pædagogisk praksis så kan reduceres til alene at omfatte dens tekniske aspekter. Ud fra en sådan forståelse kan det virke misvisende at betegne pædagogik som teknisk humanvidenskab, sådan som Kjørup gør det. Betegnelsen praktisk videnskab kommer sagen pædagogik noget nærmere – i hvert fald hvis man, som Benner gør det, tager udgangspunkt i et begreb om pædagogik som en alment menneskelig praksis.

pædagogikkens begreber, ideer og teoretiske problemstillinger. Et forhold, der har givet anledning til kritik af den almene pædagogik, hvilket vil blive berørt i det følgende.

### **3.5 Kritikken af den almene pædagogik**

Den almene pædagogik er op gennem sidste halvdel af det tyvende århundrede i stigende grad blevet udsat for en omfattende kritik. Den er fx blevet kritiseret for at være en ubestemt pædagogisk tænkning, langt fra den pædagogiske virkelighed, utidssvarende og uden vilje til at reagere på den forandrede situation for pædagogikken i samfundet, og for at arbejde med en genstandsforståelse, der er abstrakt og i sidste ende indholdstom (Wigger, 1996). Det er ikke muligt i denne afhandlings sammenhæng at give en omfattende indføring i kritikken af den almene pædagogik og de svar, som kritikken er blevet mødt med. Her vil jeg blot præsentere de fire væsentligste kritiske indvendinger mod den almene pædagogik, som jeg har fundet relevante i forhold til det forskningsprojekt, som denne afhandling skal gøre rede for.

#### **3.5.1 Første indvending: Den almene pædagogik er blevet en pædagogisk filosofi uden aktuel interesse og betydning for pædagogisk praksis**

Den almene pædagogik er mest af alt blevet forstået som en disciplin, der primært er optaget af pædagogikkens rent begrebslige og normative side. Det kan skyldes den opfattelse, at den almene pædagogiks primære opgave er spørgsmålet om pædagogikkens identitet eller den pædagogiske videns enhed. Dette spørgsmål behandles ikke empirisk men som et systematisk problem. Det er, ifølge H.-E. Tenorth, årsagen til, at den pædagogiske videnskab i Tyskland i overvejende grad præges af en filosofisk tradition – i hvert fald når spørgsmålet om pædagogikkens identitet som videnskabelig disciplin diskuteres (Tenorth, 2004: 382). Den samme tendens ses også i dansk sammenhæng. Både i uddannelses- og forskningssammenhæng placeres den almene pædagogik for det meste som del af disciplinen pædagogisk filosofi. En sådan indplacering af almen pædagogik finder man fx på Danmarks institut for pædagogik og uddannelse (DPU) ved Aarhus Universitet.

Ifølge L. Wigger kritiserer man således i tysk sammenhæng den almene pædagogik for en manglende empirisk forskning til fordel for koncentrationen om etiske og normative problemstillinger. I modsætning til deldisciplinerne socialpædagogik og voksenpædagogik, som primært arbejder praksisrelateret eller empirisk med deres respektive professionelle handlingsområder, så arbejder den almene pædagogik primært selvhenvissende med sin egen historie, teoriudkast og grundbegreber. Derfor



har den almene pædagogik tabt sin betydning for en nutidig pædagogisk forskning, hævder kritikere af den almene pædagogik (Wigger, 1996). Når deldisciplinerne har orienteret sig empirisk, bliver det vanskeligt for en almen pædagogik, der i alt væsentligt ikke har interesseret sig for empirisk forskning, men som er forblevet en overvejende filosofisk orienteret disciplin, at bidrage til afklaring af deldisciplinernes grundlagsproblemer (Vogel, 1998). Tenorth leverer ligeledes en markant kritik af en almen pædagogik, der forstår sig som pædagogisk filosofi. En pædagogisk filosofi, der ikke er videnskabeligt forskende, og som ikke gør krav på at kunne bidrage med egne erkendelser til den konkrete pædagogiske realitet, er blot et værdiløst retorisk forehavende: "... nur ein rhetorisches Unterfangen ohne Wert" (Vogel, 1998: 171).

Denne kritik kan også findes formuleret internt blandt nogle af den almene pædagogiks fremtrædende skikkelser. Således hævder fx også K. Prange, at den almene pædagogiks refleksioner alene bevæger sig inden for selvreferentielle teoretiske diskursers "hvilezone": "... in der Ruhezone selbstreferenzieller Theoriediskurse" (Prange, 2005: 15). Prange kritiserer den almene pædagogiks repræsentanter for, sammen med repræsentanter for den systematiske pædagogiske videnskab, ikke længere for alvor at være optaget af pædagogisk praksis. Her er man, i mange tilfælde, hævder Prange, ikke længere optaget af at iagttage og undersøge pædagogisk praksis, sådan som det fx sker inden for det skolepædagogiske, det socialpædagogiske område, i det voksenpædagogiske eller på det erhvervspædagogiske område. I stedet er man optaget af at iagttage og undersøge, hvordan den ekspanderende uddannelsesforskning iagttager og undersøger det pædagogiske handlingsområde. Konsekvensen af denne lukkethed og mangel på interesse for pædagogisk praksis er, ifølge Prange, at uddannelsesforskningen overtager den pædagogiske forskning fra den almene pædagogik. Den almene pædagogik, hævder Prange, er blevet et reservat for videnskabsteoretiske eksercitser, hvor man primært tænker over den pædagogiske tænkning (Prange, 2009). Under udfoldelse af nogen ironi gør A.K. Tremml en lignende pointe, når han i indledningen til sin evolutionære og systemteoretisk inspirerede almene pædagogik gør opmærksom på, at han her er optaget af at iagttage selve sagen opdragelse – mens han ikke er optaget af at iagttage iagttagere, der er optagede af at iagttage opdragelse eller af at iagttage iagttagere, der er optagede af at iagttage iagttagere af opdragelse (Tremml, 2000).

Den almene pædagogiks manglende interesse for lokal og konkret pædagogisk praksis og empirisk forskning kan umiddelbart genkendes også i dansk kontekst. I hvert fald findes der stort set ikke empiriske undersøgelser af konkret pædagogisk praksis, som arbejder ud fra en erklæret almenpædagogisk horisont. Ligesom der i det store hele heller ikke lader til at være nogen udpræget interesse for i

pædagogisk-videnskabelige kredse at diskutere den almene pædagogiks mulighed for konkret at bidrage til eller udvikle en empirisk forskning i pædagogisk praksis.

Nyere almene pædagogiske teoridannelser har dog anerkendt kritikken og lægger vægt på, at en nutidig almen pædagogik udvikler og udmærker sig både som en teoretisk argumenterende, videnskabeligt forskende og samarbejdende disciplin på den pædagogiske forsknings område (se fx Benner, 2015, 2008a; Klafki, 2004; Vogel, 1998).

I nordisk kontekst fremhæver M. Uljens betydningen af, at almen pædagogik ikke blot må forstås som en systematisk pædagogik. Den bør også inkludere empirisk forskning og i dette arbejde bestræbe sig på at udvise en ”... *metodisk öppenhet eller pluralism, vilket innebär bl.a. att man tillämpar bl.a. kausal-analytiska, fenomenologiska och hermeneutiska forskningsgrepp. Pedagogikken är alltså inte antingen en human-filosofisk disciplin eller en empiriskt-samhällsvetenskapelig disciplin utan både och*” (Uljens, 1998: 71-72).<sup>8</sup>

Af de forskellige almenpædagogiske svar, hvormed L. Wigger møder ovennævnte kritik af den almene pædagogik, tegner sig da også en klar tendens i nyere tysk almen pædagogik. Her indgår empirisk forskning, på forskellig vis, som del af opgaverne for en nutidig almen pædagogik. Wigger selv håber således på, at en nutidig almen pædagogik, som en refleksiv, kritisk og analytisk arbejdende pædagogisk videnskab, retter sig mod såvel pædagogikkens teoretiske udkast som dens praktiserede koncepter. At den almene pædagogik derfor også både er selvrefleksiv, selv er forskende eller benytter sig af bl.a. empirisk og historisk forskning for gennem disse aktiviteter også at bidrage til det videnskabelige grundlag for konstruktive ansatser, dvs. grundlag for udvikling af pædagogisk handlingsteori (Wigger, 1996). Den tyske professor i almen pædagogik J. Oelkers svarer på kritikken af den almene pædagogiks manglende interesse for empirisk forskning ved at foreslå, at en videnskabelig pædagogiks opgave ganske vist består i at beskrive, hvad pædagogik er, men ikke isoleret fra den konkrete pædagogiske virkelighed: ”*Die Erziehungswissenschaft muss beschreiben was 'Erziehung' ist, nicht an sich, sondern in den Kontexten heutiger Erfahrungswirklichkeit*” (her efter Vogel, 1998: 171).

---

<sup>8</sup> W. Klafki (1977) fremsætter et lignende synspunkt, når han fx argumenterer for en undervisningsforskning, der forstår undervisning som et meningsfuldt menneskeligt udtryk. En sådan forskning må, ifølge Klafki, udvikle forskellige former for samarbejde mellem empiri og hermeneutik for at kunne forstå undervisningens interaktioner ud fra dens egne sammenhænge.

Disse almene pædagogiske svar på kritikken af dens manglende interesse for konkret pædagogisk praksis kan forstås som et ønske om at relancere eller reaktualisere den almene pædagogik som en praktisk videnskab, der både er om og for pædagogisk praksis og derfor arbejder både kritisk og konstruktivt med forholdet mellem pædagogisk teori og pædagogisk praksis, mellem pædagogikkens begrebslige og dens empiriske side. Det fremgår derimod ikke klart af disse svar, hvorvidt den almene pædagogik alene skal inddrage og anvende empiriske forskningsresultater, eller om den også selv skal eller kan blive empirisk forskende.

Selvom Prange ikke direkte besvarer dette spørgsmål på den almene pædagogiks vegne, så kan man sige, at han – sammen med Uljens ovenfor – kommer tæt på et svar, når han taler for en pædagogisk videnskab, der tager udgangspunkt i de fænomener, der bliver synlige i forskellige pædagogiske praksisser, samt den erfaringsviden, som erfarne pædagogisk professionelle er i besiddelse af. Disse fænomener og erfaringer må dog, ifølge Prange, kritisk efterprøves af den pædagogiske videnskab i lyset af pædagogikkens *egne* iagttagelser, eksperimenter og refleksioner, som hviler på den pædagogiske videnskabs metodiske præmisser: ”... *im Lichte eigener Beobachtungen und Experimente, Programmatiken und Reflexionen unter den methodischen Prämissen der Disziplin*” (Prange, 2010: 123). Sammen med Pranges kritik af den almene pædagogik ovenfor kan man derfor sige, at Pranges synspunkt peger ret tydeligt i retning af en almenpædagogik, der også selv foretager empiriske undersøgelser og derigennem bidrager med *pædagogikkens eget blik* på konkret og lokal pædagogisk praksis.

Uanset om man nu følger det synspunkt, at det er tilstrækkeligt for den almene pædagogik alene at åbne sig for at inddrage empiriske resultater i sit videnskabelige arbejde, eller om man deler fx Pranges og Uljens synspunkt ovenfor om, at den almene pædagogik må udvides til også selv at blive empirisk forskende, så rejser begge disse synspunkter nogle vigtige spørgsmål for den almene pædagogik som pædagogisk-videnskabelig disciplin.

- For det første: På hvilken måde den almene pædagogik kan eller skal inddrage og anvende allerede foreliggende empiriske forskningsresultater – og i forlængelse heraf: Hvilken rolle kan en opdragelses- og dannelsesorienteret almen pædagogik tilbyde at indtage i forhold til en uddannelsesforskning, som i vidt omfang arbejder empirisk på det pædagogiske område – men som aktuelt kendetegnes ved at fortrænge netop opdragelses- og dannelsesteoretiske problemstillinger til fordel for indlæringsteoretiske og socialisationsteoretiske problemstillinger, således som Siljander fremhævede det ovenfor.

- For det andet: Hvis man følger det synspunkt, at den almene pædagogik må udvides til selv at blive empirisk forskende, bliver det et vigtigt spørgsmål, hvordan og ud fra hvilke overvejelser en disciplin i en overvejende filosofisk arbejdende tradition kan forbinde sig med en empirisk forskende pædagogiks fremgangsmåder og problemstillinger (se fx Krüger, 2012; Vogel, 1998).

### 3.5.2 Anden indvending: Det er ikke længere muligt systematisk at indføre i og fremstille pædagogik som et samlet og afgrænset område

Når den almene pædagogik hævder at kunne give en systematisk indføring i pædagogikkens almene strukturer og sammenhænge, problemer og begreber, afvises det i dele af den pædagogiske forskning. Således afviser fx H. Giesecke i indledningen til sin *Indføring i pædagogik*, at det er muligt at opbygge og fremstille den pædagogiske videnskab logisk og systematisk (Giesecke, 1981). Det giver Giesecke en række grunde til, hvoraf der blot skal nævnes nogle få her. For det første er det ikke muligt at gå fra det simple eller det elementære i pædagogikken og derfra bygge det mere komplicerede ovenpå. I pædagogikken, hævder Giesecke, er det ikke muligt at gå fra det lettere til det, der er sværere, fordi man i pædagogikken ikke møder noget let stof: ”*Hvor man end begynder, har man straks at gøre med komplicerede, mangesidede, komplekse sammenhænge*” (ibid.: 11). For det andet er det ikke muligt videnskabeligt og systematisk at indføre i pædagogikkens fælles grundlag, altså i det, der er enighed om i pædagogikken. Det skyldes, at der, heller ikke internt, i pædagogikken er enighed om at forstå pædagogik som videnskab, ligesom der heller ikke er enighed om selve pædagogikkens grundbegreber: dannelse, didaktik, opdragelse osv. Derfor er det, ifølge Giesecke, forbundet med store vanskeligheder overhovedet at slå fast, hvad der egentlig er den pædagogiske videnskabs hovedområde (ibid.: 12).

I indledningen til *Almen pædagogik* stiller K. Grue-Sørensen sig ligeledes skeptisk over for den opfattelse, at den almene pædagogik skulle være i stand til at give et enten historisk eller systematisk overblik over den ”... *samlede pædagogiske kundskab og indsigt, man mener at råde over* ...” (Grue-Sørensen, 1974: 7). En historiske fremstilling af pædagogikken risikerer, ifølge Grue-Sørensen, at måtte medtage alt for meget, som er uden interesse for samtiden. En systematisk fremstilling finder han endnu værre, fordi den derved bliver enten ”*for mager*” eller, hvis man prøver at lade den fylde mere, bliver ”... *helt mærkværdig i proportionerne*” (ibid.).

Heller ikke den tyske almenpædagogiske teoretiker D. Benner mener, at den almene pædagogik længere troværdigt kan give et fuldt overblik over pædagogikkens

erfaringer, teorier og forskning. Han fastholder dog, at en almen pædagogik, der troværdigt vil anvende betegnelsen almen pædagogik, må udvikle en pædagogisk grundtanke, der er almen på to måder. Den må dels kunne hævde at være gyldig på alle pædagogikkens handlingsområder – og dels må en sådan grundtanke kunne finde anerkendelse inden for den pædagogiske videnskabs teoriudvikling og forskning. Benner gør opmærksom på, at forudsætningen for at udvikle og systematisk udfolde en sådan pædagogisk grundtanke, en universel pædagogisk grundstruktur, ud fra hvilken det er muligt at afgrænse pædagogiske sagforhold og problemstillinger og derved skelne disse fra andre praksisområder, består i en troværdig besvarelse af spørgsmålet om en sådan grundtanks begrundelse: På hvad kan en sådan grundtanke selv grundlægges? (Benner, 2012).

### 3.5.3 Tredje indvending: Den almene pædagogik er spekulativ, normativ og uvidenskabelig

I en moderne, refleksiv, kompleks og dynamisk forståelse er det forbundet med store vanskeligheder at hævde noget alment – både inden for og uden for pædagogikken – og derfor bliver forsøg på at formulere og hævde noget alment også ofte mødt med skepsis og afvist som spekulativt, normativt og derfor ikke (rigtig) videnskabeligt.

Denne kritik møder man også i en dansk pædagogisk forskningskontekst, hvor der aktuelt er en omfattende interesse for en empirisk forskning, der arbejder med henblik på at identificere de faktorer, der sandsynliggør ”... *forekomsten af god læring* ...” (Hattie, 2013: 11). I forordet til den danske udgave af J. Hatties bog om synlig læring (Hattie, 2013) taler toneangivende danske forskere, her L. Qvortrup og N. Egelund, med henvisning til den tyske uddannelsesforsker A. Helmke (2015) da også for en pædagogisk forskning, der arbejder ud fra en forestilling om evidens som noget, der ikke længere blot hører hjemme i ”...*den naturvidenskabelige, tekniske eller medicinske verden, men også er et anliggende for uddannelsesverdenen*” (ibid.). Referencen til et naturvidenskabeligt erfaringsbegreb og en naturvidenskabelig kausalitetsforståelse er tydelig – om end i en let afdæmpet og modereret udgave. Når der her tales om ”god” læring, er der da heller ikke tale om at fremhæve et fokus på undervisningens moralske dimensioner eller kvaliteter, men om en empirisk forskning, der, uanset om den er kvantitativ eller kvalitativ, primært skal have fokus på læringsudbytte og derfor skal ”... *orientere sig mod effekter og virkninger af undervisning* ...” (ibid.: 9). Stadig med henvisning til Helmke taler Qvortrup og Egelund da også om ”... *en kamp mellem spekulativ og empirisk forskning*...” (ibid.) og sammenligner, hvad de her kalder spekulativ pædagogisk forskning (og her mener de vistnok hele den åndsvidenskabelige og normative pædagogiske tradition) med en før-moderne, uvidende og uvidenskabelig

lægekunst fra 1800-tallet. Dette opgør med en åndsvidenskabelig pædagogisk forskningstradition, hvortil også store dele af den almene pædagogik hører eller finder inspiration, kan på mange måder betragtes som eksemplarisk for spørgsmålet om, hvorfor det aktuelt kan være forbundet med vanskeligheder at anlægge et almenpædagogisk perspektiv inden for pædagogisk forskning. Qvortup og Egelund har ret i, at Helmke forholder sig overordentlig kritisk til især den åndsvidenskabelige tradition i pædagogikken. Imidlertid lader det til, at Qvortrup og Egelund ganske overser det forhold, at Helmke selv altså også tilkender den normativt orienterede almene didaktik (som altså er en almen pædagogisk disciplin) en mulig betydning for udviklingen af en empirisk arbejdende pædagogisk-psykologisk undervisnings- og læringsforskning<sup>9</sup>. Helmke sigter ganske vist ikke på at ophæve forskellen mellem disse to forskellige forskningstraditioner, men han udtrykker håb om, at kløften mellem dem kan mindskes, fordi begge traditioner gensidigt vil kunne supplere hinanden. Den almene didaktik vil, ifølge Helmke, med fordel kunne åbne sig for det empiriske ”... *sich der Empirie öffnen* ...” (Helmke, 2015: 52) for derigennem at kunne knytte an til og øve indflydelse på den empiriske forskning. Den empirisk arbejdende pædagogisk-psykologiske forskning vil til gengæld, som muligt resultat af en sådan tilnærmelse, kunne få mulighed for at arbejde med sine blinde pletter på det normative område, fordi den almene didaktik vil kunne bidrage med sin systematiske og historiske skarphed og dybde samt den almindidaktiske tæknings begrebslige præcision (ibid.). Helmkes kritik er interessant, fordi den ikke blot massivt kritiserer især den åndsvidenskabelige pædagogik, men altså samtidig også gør opmærksom på betydningen af en pædagogisk forskning, der lægger vægt både på en begrebslig, en systematisk, en historisk og en normativ forståelse af og tilgang til pædagogisk praksis.

I dansk sammenhæng finder man aktuelt et lignende synspunkt. I sin indføring i disciplinen almen didaktik understreger A. von Oettingen ligeledes, at den normative og den empiriske pædagogiske forskning ikke behøver at udelukke hinanden, men at de har mulighed for gensidigt at berige hinanden (Oettingen, 2016). Et synspunkt, som især er inspireret af D. Benners almenpædagogiske arbejde (se fx Benner, 2012; Benner & Brüggem, 2011).

---

<sup>9</sup> Det skal bemærkes, at der er tale om den samme publikation af Helmke, der henvises til her (Helmke, 2015).

### 3.5.4 Fjerde indvending: Den almene pædagogik kan ikke håndtere pluraliseringen

Den tyske professor i almen pædagogik P. Vogel identificerer tre kritiske indvendinger mod den traditionelle almene pædagogik, som, ifølge Vogel, må medtænkes som anledninger til at diskutere nutidige versioner af almen pædagogik (Vogel, 1998). Fælles for disse tre kritiske indvendinger er, at de har udgangspunkt i pluraliseringsprocesser, der, på trods af deres forskelligheder, har det fællestræk, at de opløser tilvante sociale strukturer og velkendte fortolkningsmodeller gennem udvidelse eller uddifferentiering, men også er kendetegnet ved nedbrydningen af identitetsgaranterende helhedsforestillinger. Ifølge Vogel sker der en sammenblanding af samfundsmæssige pluraliseringsprocesser på den ene side og videnskabelige pluraliseringsprocesser på den anden side. De samfundsmæssige pluraliseringsprocesser kommer til udtryk som individualisering af livsudkast og betydningstab for de fælles orienterende meningssystemer. På det videnskabelige område pluraliseres de videnskabelige tilgange samt de filosofiske og legitimerende grundlagsdiskurser. For pædagogisk praksis betyder det, at helhedsorienterede forestillinger, der skal orientere praksis, ikke længere eller uden videre anses for ønskværdige. Disse helhedsorienterede forestillinger betragtes snarere som mistænkelige (ibid.).

Resultaterne af denne pluralisering udfordrer den almene pædagogik på tre områder:

For det første er antallet af pædagogiske professioner og deres handlingsområder steget markant. Men den almene pædagogik har, sådan lyder kritikken, haft svært ved at løsrive sig fra den forståelse, at en videnskabelig pædagogik er en videnskab for lærerprofessionen. Den pædagogiske virkelighed, som præges af et voksende antal pædagogiske professioner, har den almene pædagogik ikke formået at åbne sig for, lyder kritikken. Erkendelsen af denne uddifferentierede og specialiserede pædagogiske virkelighed uden for lærerprofessionens handlingsområde er blevet overtaget af den pædagogiske videnskabs enkeltdiscipliner i et omfang, der gør, at den almene pædagogik som pædagogikkens kernerdisciplin bryder sammen (ibid.). Den almene pædagogik kritiseres således for ikke at kunne håndtere pluraliseringen af det pædagogiske professionsområde.

For det andet er antallet af deldiscipliner i pædagogisk videnskab vokset betragteligt. Disse deldiscipliner løser selv spørgsmål vedrørende deres grundlagsproblemer, metoder, kategorier og teoriimport fra andre videnskaber. I forlængelse heraf har de ikke brug for, hvad den almene pædagogik kan levere. Som konsekvens af denne pluralisering af den videnskabelige pædagogik og deldisciplinernes selvstændiggørelse kan den almene pædagogik ikke længere

betragte sig som den pædagogiske videnskabs overordnede disciplin, dens kongedisciplin, men må betragtes som en deldisciplin blandt andre deldiscipliner. Spørgsmålet for den almene pædagogik bliver derfor, hvilke opgaver den almene pædagogik som deldisciplin kan indeholde, og hvordan disciplinen kan bidrage og begrunde sig i forhold til andre af den pædagogiske videnskabs discipliner, når den almene pædagogik ikke har sit eget praksisområde (ibid.).

For det tredje peger Vogel på frembruddet af postmoderne teoridannelser, som pluraliserer og overskrider den moderne horisont, som den almene pædagogik traditionelt har været knyttet til. For første gang står den almene pædagogik overfor at skulle begrunde sig selv i en teoretisk kontekst, hvor der ikke længere uden videre kan henvises til et fælles grundlag eller forestillingen om mennesket som et handlende subjekt, der legitimeres gennem dannelse. Hvor det ikke længere er muligt at opstille sikre formål for den pædagogiske handlen, fordi kulturen og værdierne er blevet pluraliseret og ethvert sikkert fixpunkt derfor er blevet opløst. Spørgsmålet til den almene pædagogik bliver derfor, om og hvordan den kan begrunde og udvikle sig i forhold til de udfordringer, som postmoderne teoridannelser formulerer til en moderne forståelse af pædagogik som et bidrag til det menneske, der bliver til gennem dannelsesprocesser (Vogel, 1998).

### 3.6 Almen pædagogik i dansk-nordisk pædagogisk kontekst

Måske kan ovennævnte kritik af den almene pædagogik være en af grundene til, at interessen for almen pædagogik må betegnes som ret begrænset (Uljens, 1998: 5). I en nyere dansk almen-pædagogisk indføring bliver almen pædagogik ligefrem omtalt som en ”... overset og glemt disciplin” (Oettingen, 2010: 9). Dette understreges af det forhold, at der gennem de sidste ca. 40 år kun er udkommet to danske værker, der betegner sig selv som en almen pædagogik. I 1974 udkom den pædagogiske filosof K. Grue-Sørensens *Almen pædagogik. En håndbog i de pædagogiske grundbegreber* (Grue-Sørensen, 1974). Næsten fire årtier senere udkom A. von Oettingens *Almen pædagogik – pædagogikkens grundlæggende spørgsmål*, som er baseret på den tyske dannelsesfilosof D. Benners handlingsteoretiske udkast til en almen pædagogik fra 1987 (Oettingen, 2010). I nordisk sammenhæng udgav den finske professor i generel pædagogik M. Uljens i 1998 *Allmän pedagogik*, som især indfører i de problemstillinger, der knytter sig til disciplinen almen pædagogik i en universitetsfaglig sammenhæng. Ingen af disse gør dog krav på at udvikle nye grundlæggende bidrag til almen pædagogisk teoridannelse. For von Oettingens og Uljens vedkommende er der i alt væsentligt tale om indføringer i allerede eksisterende almen-pædagogiske teoridannelser samt



væsentlige refleksioner over og diskussioner af den almene pædagogiks muligheder og vanskeligheder i forhold til hhv. pædagogiske professioner og en pædagogisk videnskabelighed<sup>10</sup>. For Grue-Sørensens vedkommende er det usikkert, hvorvidt hans almene pædagogik overhovedet kan siges at være almenpædagogisk. Som allerede omtalt ovenfor giver han i indledningen til sin almene pædagogik udtryk for den opfattelse, at det for alvor hverken er muligt at fremstille pædagogikken systematisk eller historisk (Grue-Sørensen, 1974). Denne usikkerhed bekræftes yderligere, når von Oettingen i sin disputats om bl.a. Grue-Sørensen fra 2006 gør opmærksom på, at Grue-Sørensen ikke anså pædagogik for at være en rigtig videnskab på grund af dens normativitet (Oettingen, 2006).

### 3.6.1 Almenpædagogisk – eller ej?

Det forhold, at et værk om sig selv anvender betegnelsen almen pædagogik, betyder altså ikke nødvendigvis, at der er tale om, at pædagogik anerkendes som et fuldgældigt videnskabeligt perspektiv. Omvendt vil man også kunne finde pædagogiske fremstillinger, der ikke betegner sig selv som almenpædagogiske, men som i deres systematiske opbygning samt de overvejelser, der ligger til grund for en sådan systematisk opbygning, udvikler og anvender almene begreber og principper, der i hvert fald befinder sig i den umiddelbare omegn af almen pædagogik. I forlængelse heraf kunne man rimeligvis diskutere, om fx ikke den norske pædagog og idehistoriker R. Myhres *Grunnlinjer i pedagogikkens historie* (Myhre, 2005) eller Grue-Sørensens *Opdragelsens historie* I-III (1966) med en vis ret kunne karakteriseres som almenpædagogiske udkast. Ingen af dem betegner direkte sig selv som almene pædagogiske fremstillinger, men begge forsøger systematisk og historisk at indføre i, hvad de betragter som grundlæggende i pædagogik. Myhre, der, i tilknytning til den tyske åndsvidenskabelige pædagogik, anså pædagogik som en selvstændig videnskabelig disciplin (Brunstad, Reindal & Sæverot, 2015), indfører i ovennævnte historiske fremstilling i, hvad han betragter som pædagogikkens grundlæggende begreber og dimensioner ud fra en forestilling om ”

---

<sup>10</sup> Selvom Uljens i forordet til ovennævnte *Allmän pedagogik* gør opmærksom på, at han ikke selv fremlægger nogen ny almen pædagogisk teori, skal det dog nævnes, at Uljens i anden sammenhæng udvikler en såkaldt reflektiv didaktisk position, som udgør et interessant bidrag til udvikling af en almen pædagogisk argumenteret position i didaktisk sammenhæng. Her argumenterer han for en udvidelse af den videnskabsteoretiske argumentation med en almen pædagogisk bestemmelse af pædagogikkens opgave og formål. I *Allmän pedagogik* indføres kort i dele af denne position (Uljens, 1998: 50-52). Aktuelt diskuterer Uljens, hvordan man kan udvikle en ikke-affirmativ position i læseplansteorien ud fra almene pædagogiske principper (Uljens, 2016).

... en systematisk ordnet pædagogisk problematik ...” (Myhre, 2005: 19). Grue-Sørensen er i sin historiske fremstilling optaget af de spørgsmål i pædagogikkens historie, som er af blivende interesse, og som derfor har principiel pædagogisk interesse ”... endda i en sådan grad, at man har fundet det svært at give den almene pædagogik et andet indhold end det historiske” (ibid.: 10). Grue-Sørensens historiske indføring i pædagogikken argumenteres således betydeligt mere almenpædagogisk, end det er tilfældet i hans *Almen pædagogik*. I tysk kontekst anvender K. Prange ikke betegnelsen almen pædagogik, selvom hans operative pædagogik meget tydeligt er en almen pædagogisk teoridannelse, som tager udgangspunkt i differensen mellem opdragelse og læring som grundlæggende for enhver pædagogisk praksis (Prange, 2005; Prange & Strobel-Eisele, 2006). W. Klafki foretrækker at betegne sin teoridannelse som en kritisk-konstruktiv didaktik, selvom der meget tydeligt er tale om en almen pædagogisk teoridannelse, der helt grundlæggende forstår pædagogisk praksis som udvikling af tre almene menneskelige evner (Klafki, 2002).

Der eksisterer således pædagogiske fremstillinger, som ikke selv betegner sig som almenpædagogiske, men som ved en nærmere undersøgelse kan karakteriseres som almenpædagogiske. Som allerede nævnt tidligere vil det omvendte også kunne forekomme, nemlig at værker, der anvender betegnelsen almen pædagogik, i virkeligheden viser sig alene at forstå det almene som en pædagogik for normalområdet eller alene som en særlig skolepædagogik. I begge tilfælde vil en grundig undersøgelse af begge disse muligheder kræve en indsats, der ligger langt uden for denne afhandlings formål og rammer. Hensigten her er da heller ikke at give et fuldstændigt billede af hhv. erklærede og ikke-erklærede almene pædagogiske teoridannelser, som er publiceret i dansk-nordisk (eller anden) sammenhæng.

I rent dansk kontekst kan der dog yderligere registreres en række publikationer, som anlægger og anvender almene pædagogiske synspunkter på forskellige fænomener og problemer i pædagogisk praksis og i pædagogisk teori. Eksempelvis Oettingen, 2016, 2010, 2007, 2006, 2001; Oettingen, Andersen, Hansen & Komischke-Konnerup 2011; Komischke-Konnerup 2016, 2015, 2014a, 2014b, 2012, 2010a, 2010b. Der er tale om ret forskelligartede publikationer – både hvad angår omfang og kvalitet. Nogle af disse fortolker og formidler erfaringer fra pædagogiske udviklingsprojekter og er relativt tæt på konkret pædagogisk praksis. Andre er egentlige forskningspublikationer, hvoraf de fleste kan betegnes som pædagogisk-filosofiske undersøgelser af og refleksioner over problemer og sammenhænge i pædagogisk teori og praksis. Kun enkelte af de ovenstående bidrag bygger også på empiriske undersøgelser fra pædagogisk praksis (Oettingen, Andersen, Hansen & Komischke-Konnerup, 2011; Komischke-Konnerup, 2010a, 2010b). Endelig skal

nævnes et interessant kvalitativt forskningsprojekt, der undersøger, hvordan pædagoger uddannes på en dansk professionsuddannelse. Selvom man her ikke udtrykkeligt nævner den almene pædagogik som inspirationskilde, så henviser man til almenpædagogiske teoridannelser (fx Klafki og Benner) og angiver at arbejde ud fra en videnskabelig tradition, hvor man ”... *meningsfuldt kan tale om ’det pædagogiske’, som er knyttet til en særegen praksis med sin egen rationalitet og ræsonnement ...*” (Togsverd & Rothuizen, 2013:13).

Heller ingen af disse sidstnævnte forskelligartede danske almenpædagogiske bidrag eller synspunkter gør krav på at udvikle nye grundlæggende bidrag til almene pædagogiske teoridannelser. For hovedpartens vedkommende er der i alt væsentligt tale om, hvad der måske bedst kan betegnes som fortolkende indføringer i og refleksioner over den tematik, historik og problematik, som knytter sig til allerede eksisterende almenpædagogiske teoridannelser, mens især de fremstillinger, der også inddrager empiriske undersøgelser, kan betragtes som foreløbige forsøg på at bringe almen pædagogisk teori i spil som bidrag til en almenpædagogisk forskning, der også er empirisk forskende.

### 3.7 Almen pædagogisk forskning i tysk kontekst

Den almene pædagogik er stærkere repræsenteret i tysk videnskabelig kontekst end i dansk-nordisk kontekst. Alligevel er der også i tysk kontekst en ret begrænset aktivitet, når det drejer sig om at udvikle nye bidrag til almene pædagogiske teoridannelser. M. Uljens angiver således i 1998, at der gennem flere årtier kun er udviklet relativt få nye og helt grundlæggende bidrag til udvikling af en almen pædagogik (Uljens, 1998: 5, 46). Der er dog ikke meget, der tyder på, at det forhold har forandret sig nævneværdigt siden 1998.<sup>11</sup> I tysk kontekst forekommer der dog løbende diskussioner om den almene pædagogiks betydning og placering i

---

<sup>11</sup> Man kan dog diskutere, om ikke K. Prange (se senere) med udviklingen af sin teori om opdragelsens grundlæggende operationer samt hans forslag til en pædagogisk etik bør omtales som nye bidrag til disciplinen almen pædagogik. Når Uljens i sin undersøgelse af disciplinen almen pædagogik ikke nævner Pranges arbejde, kan det dels skyldes, at Prange ikke selv i nævneværdig grad anvender betegnelsen almen pædagogik om sit arbejde, dels kan det skyldes, at Pranges arbejde måske har været overset som et bidrag til disciplinen almen pædagogik – ikke mindst i nordisk sammenhæng – og dels det forhold, at Pranges betydeligste almenpædagogiske bidrag først træder offentligt frem efter 1998, hvor Uljens foretager sin undersøgelse (Uljens, 1998). Det spørgsmål skal dog ikke afgøres her, da det ligger uden for denne afhandlings formål.

pædagogisk forskning (se fx Benner, 2015, 2008, 2001; Prange, 2009; Kraft, 2012a; Vogel, 1998; Wigger, 1996).

### 3.7.1 Tre centrale repræsentanter for en nutidig almenpædagogisk forskning

Blandt de mest betydningsfulde repræsentanter for den almene pædagogik i nyere tysk forskningskontekst kan fx nævnes Wolfgang Klafki (1927-1916), Dietrich Benner (1941-) og Klaus Prange (1939-), som alle i nyere tid på forskellig vis har udviklet betydningsfulde bidrag til almen pædagogisk teoridannelse. Bidrag, som i forskelligt omfang indgår i denne undersøgelses almenpædagogiske horisont, og som derfor også bidrager til den teoretiske læsning af pædagogisk praksis, som anvendes i denne undersøgelse.

#### *Wolfgang Klafki*

W. Klafkis kritisk-konstruktive ”... *udkast til en almen videnskabelig pædagogik...*” (Klafki, 2004: 13) er sandsynligvis den almene pædagogiske teoridannelse, der er mest kendt i dansk sammenhæng. Klafkis dannelsesorienterede kritisk-konstruktive teori er blevet udviklet gennem flere årtier fra sit oprindelige udgangspunkt i tysk åndsvidenskabelig tradition. Flere af Klafkis arbejder er efterfølgende oversat til dansk og har i lange perioder især været anvendt i forbindelse med undervisningen i didaktik og pædagogik på læreruddannelsen i Danmark, men også i universitetspædagogiske studier samt efter-videreuddannelsesforløb på det pædagogiske professionsområde finder man Klafkis arbejde repræsenteret.

#### *Dietrich Benner*

D. Benner betragtes som en af Tysklands mest anerkendte pædagogiske filosoffer (Graf & Hansen, 2005). Hans betydning for pædagogisk forskning er også blevet anerkendt i dansk kontekst med udnævnelsen til æresdoktor ved DPU/Aarhus Universitet i 2009. Kun mindre dele af hans omfattende og mangeårige udvikling af opdragelsesteoretiske, dannelseseoretiske og institutionsteoretiske bidrag til almenpædagogisk teori er dog blevet introduceret i Danmark. Hans arbejde er derfor endnu ret ukendt i en bredere pædagogisk kontekst i Danmark. Det er fortrinsvist inden for den pædagogiske filosofi, at Benners arbejde lader til at vække en vis interesse og diskussion i Danmark (se fx Kemp, 2012, 2005; Oettingen, 2006, 2001). Det samme gør sig gældende i tysk kontekst, hvor Benners arbejde beskrives som begrebsligt komplekst, hvilket antages at være årsagen til, at interessen for hans arbejde begrænser sig til et dannelsesfilosofisk orienteret pædagogisk fagmiljø (Krüger, 2012). Udover Tyskland lader der aktuelt til at være en noget større grad af interesse for hans arbejde i Polen og Kina. Hans handlingsteoretisk funderede

almene pædagogik blev oprindeligt udgivet i 1987 og er ikke udgivet på dansk (Benner, 2012). På dansk er der, indtil videre, kun udgivet en mindre samling af Benners artikler (Benner, 2005). I tysk kontekst betragtes Benners *Allgemeine Pädagogik* som et af de få store systematiske, pædagogiske teoriudkast inden for de sidste årtier (Krüger, 2012).

### *Klaus Prange*

K. Pranges bidrag til almenpædagogisk teoridannelse adskiller sig fra Klafki og Benner ved at tage udgangspunkt i selve opdragelsens grundlæggende operationer. Han forstår primært opdragelse som håndværk og interesserer sig især for de almene strukturelle og etiske karakteristika samt de handlingstyper, der kendetegner dette særlige håndværk. Sammenlignet med Klafkis og Benners mere omfattende og systematiske teoridannelser er Prange mere optaget af, hvad man måske kunne kalde pædagogikkens mikro-niveau. Han beskæftiger sig således ikke med at udvikle omfattende dannelsesteoretiske udkast, som man fx finder det hos Klafki og Benner – hvilket dog hverken gør Pranges almene pædagogik mindre systematisk eller mindre interessant for en dannelsesteoretisk betragtning af pædagogisk praksis. Prange betegner sit almenpædagogiske bidrag som en operationel pædagogik, hvor udgangspunktet er den grundlæggende differens mellem den pædagogiske handlen som en synlig social handlen og menneskets læringsmulighed som den antropologiske konstant, der er forudsætningen for enhver pædagogisk handlen ifølge Prange. Selvom Pranges arbejde må betegnes som omfattende, er kendskabet til Pranges almenpædagogiske arbejde endnu ret begrænset i Danmark. Kun Pranges bidrag til en pædagogisk etik i bogen *Die Ethik der Pädagogik* (Prange, 2010) er oversat til dansk.

## **3.8 Almen pædagogik – en kontroversiel og heterogen disciplin**

Selvom selve betegnelsen almen pædagogik altså umiddelbart signalerer en vis homogenitet og måske tilmed fremkalder forventninger om, at der blot kan være tale om én almen pædagogik, så udgør heller ikke den almene pædagogik som disciplin et velordnet eller entydigt område inden for den pædagogiske videnskab. Man finder i stedet en lang række forskellige positioner og udkast inden for den almene pædagogik. M. Uljens gør således opmærksom på, at der forekommer almene pædagogiske teoridannelser, der betegner sig som fx humanvidenskabelige, nykantianske, eksistensontologiske, materialistiske, handlingsteoretiske, antropologiske og kritisk-konstruktive positioner. I nutidig kontekst anerkender man i realiteten en videnskabelig pluralisme inden for den almene pædagogik og derfor

er det i dag ”... *omöjligt att tala om allmän pedagogik i singular form*” (Uljens, 1998: 49).

V. Kraft gør ligeledes opmærksom på, at betegnelsen almen pædagogik fejlagtigt kan give indtryk af, at der er tale om et homogent område. Der er, ifølge Kraft, tale om, at betegnelsen almen pædagogik dækker over et område, der er præget af en overordentligt stor grad af heterogenitet og kontroverser (Kraft 2012a). Denne korte karakteristik understreger og tydeliggør, at beskæftigelsen med almen pædagogik, og derfor også med spørgsmålet om pædagogik som et videnskabeligt perspektiv, ikke er en uproblematisk beskæftigelse. Set på den måde kan man sige, at der eksisterer et vist sammenfald mellem pædagogik og sociologi som videnskaber. I hvert fald hvis man følger den engelske sociolog A. Giddens, når han fremhæver sociologien som en ”... *principielt kontroversiel beskæftigelse* ...” (Giddens, 1995: 12). Sociologien er, ifølge Giddens, ikke et fag, der kan præsenteres som en pænt indpakket pakke, der er klar til at blive pakket op. I stedet er sociologien konstant optaget af at diskutere sine egen beskaffenhed (ibid.). Det samme kan siges at gøre sig gældende for pædagogikkens vedkommende: Pædagogik er en principielt kontroversiel beskæftigelse – både som praksis, som teori og som videnskab (Komischke-Konnerup, 2014a: 116). Pædagogikkens kontroversielle karakter understreges yderligere af det forhold, at der ikke foreligger et præcist defineret ”... *korpus*...” af pædagogiske begreber (Benner & Oelkers, 2004: 9). Samtidig indgår de fleste af pædagogikkens begreber i hverdags sproget og ikke alene i en teoretisk eller videnskabelig kontekst. Inden for den pædagogiske videnskab anvendes desuden pædagogikkens begreber med forskelligt betydningsindhold i forskellige forskningskontekster og traditioner (ibid.). Begrebsligt set lader pædagogikken sig altså ikke præcist og endeligt afgrænse, men er karakteriseret ved en vis åbenhed eller uklarhed, som umiddelbart bidrager til at gøre det vanskeligt at tale om pædagogik som videnskab og dermed også vanskeligt at tale om et egentligt eller almenpædagogisk perspektiv i pædagogisk forskning. Den samme pointe gør fx den tyske skoleforsker og didaktiker H. Giesecke gældende for pædagogikken generelt, når han peger på, at pædagogikkens praktiske karakter ”... *gør det vanskeligt at anvende 'rene' begreber* ...” (Giesecke, 1981: 14; Komischke-Konnerup, 2014a: 116). Denne manglende renhed eller klarhed i de pædagogiske begreber i den pædagogiske videnskab skyldes, ifølge Giesecke, at den beskæftiger sig med betydningsfulde praktiske problemer, som hører hjemme i et moderne samfunds mangesidede og komplekse hverdagsliv. Som praktisk videnskab er pædagogikken ikke hævet op over denne samfundsmæssige realitet, men står, hævder Giesecke, altid midt i denne og dermed også altid midt i de forskellige konflikter og orienteringer, som kendetegner denne praktiske realitet (Giesecke, 1981; Komischke-Konnerup, 2014a).

I forlængelse heraf er det hverken muligt eller meningsfuldt at give et entydigt, fuldstændigt eller rent svar på, hvad den almene pædagogik er. Dette understreges desuden af M. Uljens, når han bemærker, at der inden for den almene pædagogik selv sker en forskydning af spørgsmålet om, *hvad* almen pædagogik *er*, til spørgsmålet om, på hvilket *grundlag* noget kan betegnes som en almen pædagogisk position (Uljens, 1998).

Denne afhandling må imidlertid også give afkald på at udvikle et teoretisk bidrag til spørgsmålet om den almene pædagogiks grundlag, ligesom det i denne afhandling altså heller ikke drejer sig om at repræsentere eller forfægte en bestemt almenpædagogisk teoridannelse. Ikke fordi disse diskussioner er uvæsentlige eller ligegyldige for pædagogisk forskning, men fordi en sådan fremgangsmåde risikerer at flytte fokus fra den konkrete og lokale pædagogiske praksis, som netop denne afhandlings undersøgelse gælder. Her drejer det sig først og fremmest om at skitsere et relativt bredt almenpædagogisk inspireret perspektiv med den hensigt at tillade eksempler på konkret og lokal pædagogisk praksis at træde frem som sig selv som en pædagogisk meningsfuld praksis. En sådan fremgangsmåde frakender ikke almenpædagogiske teories begreber og deres indbyrdes systematik deres betydning – men vender opmærksomheden væk fra den almene pædagogik selv som en traditionelt stærkt teoretisk-begrebsligt arbejdende disciplin og mod forsøget på at udnytte muligheden for at beskrive, analysere og forstå en bestemt lokal og konkret skole- og uddannelsespraksis som en pædagogisk meningsfuld praksis. Det er denne afhandlings antagelse, at en sådan undersøgelse af lokal og konkret pædagogisk praksis fornuftigt lader sig gøre som en almenpædagogisk undersøgelse, altså en undersøgelse, der ikke er ”... *helt adskilt fra en forståelse af den genstand ...*” som undersøgelsen gælder (Brinkmann, 2013: 12). I en sådan undersøgelse drejer det sig hverken om at tilstræbe enten en rent empirisk eller en rent teoretisk-begrebslig tilgang til denne pædagogiske undersøgelse, men om at fastholde begge dele som nødvendige forudsætninger for hinanden i en almenpædagogisk forskning, som ikke blot er filosofisk arbejdende men også empirisk. Med en let omskrivning af en overordnet pointe hos professor i psykologi ved Aalborg Universitet S. Brinkmann, når han peger på en empirisk filosofi som en betydningsfuld tilgang i kvalitativ forskning, kan man sige, at almenpædagogisk teori har brug for empiri for ikke at være tom – og omvendt har pædagogisk empiri brug for et begreb om pædagogik for ikke at være pædagogisk blind (Brinkmann, 2013: 19). I sin indføring til en hermeneutisk fænomenologi understreger B. Schiermer den samme pointe, men på en lidt anden måde, når han siger, at det ikke drejer sig om ”... *at undgå al forforståelse, men om at finde den rigtige: Den som folder fænomenet ud. Den forkerte teori, derimod, hindrer os i at få adgang. Den tildækker og fordrejer*” (Schiermer, 2013: 28). På trods af den almene pædagogiks heterogene og

kontroversielle karakter antages her i denne afhandlings sammenhæng den almene pædagogik som et særegent pædagogisk refleksions- og meningsunivers for at være i besiddelse af den ”rigtige” forforståelse – og det vil her sige et teoretisk perspektiv, som åbner muligheden for at rette blikket mod eksempler på to lokale institutioners skole- og uddannelsespraksis med den hensigt at lære om, beskrive og forstå disse institutioner som *pædagogisk* meningsfulde steder. At en sådan antagelse ikke er uden vanskeligheder, vidner den omfattende kritik, som den pædagogiske forskning ovenfor retter mod den almene pædagogik som pædagogisk-videnskabelig disciplin. Nærværende kapitel vil derfor blive afsluttet og sammenfattet ved hjælp af nogle grundlæggende overvejelser om, hvordan den almene pædagogik, der i overvejende grad har forstået sig selv som en rent teoretisk-begrebslig, historisk eller filosofisk arbejdende disciplin, kan udvides til også selv at blive empirisk forskende som en dannelsesorienteret pædagogisk-videnskabelig disciplin. Disse overvejelser tager især udgangspunkt i nogle af de kritiske synspunkter, som flere af den almene pædagogiks egne fremtrædende og aktuelle skikkelser har fremsat ovenfor i dette kapitel. Spørgsmålet om, hvorvidt den almene pædagogik også kan eller bør udvides til selv at arbejde empirisk, danner således udgangspunktet for det afsluttende og sammenfattende afsnit i dette kapitel, der, som nævnt i kapitlets indledning, er det første skridt i udarbejdelsen af undersøgelsens almene pædagogiske perspektiv. På den måde knyttes de grundlæggende overvejelser over en almen pædagogik, der ikke blot er teoretisk-begrebsligt arbejdende, til dette første skridt i udarbejdelsen af en skitse til et almenpædagogisk perspektiv. Samtidig peger dette afsluttende og sammenfattende afsnit frem mod og danner overgang til grundlaget for afhandlingens mere empiriske del.

### 3.9. At bringe sig nærmere pædagogisk praksis

Hvis man, som denne afhandlings undersøgelse gør, følger det synspunkt, at den almene pædagogik, som pædagogisk-videnskabelig disciplin, i højere grad må udvide sine undersøgelser til også at blive empirisk forskende, så må den almene pædagogik i hver enkelt undersøgelses tilfælde forsøge at bringe sig nærmere på netop den konkrete og lokalt udformede pædagogiske praksis, som disciplinen altså – med rette eller urette – er blevet kritiseret for ikke rigtig at være interesseret i. Det siger derimod ikke sig selv, *hvordan eller på hvilket grundlag* en sådan tilnærmelse til konkret og lokal pædagogisk praksis kan eller skal gøres.<sup>12</sup> Her er der i hvert fald to hensyn, der må tages:

---

<sup>12</sup> Jeg skal her gøre opmærksom på, at hovedparten af dette afsluttende afsnit også indgår – stort set uforandret – i en artikel, som jeg i skrivende stund er i færd med at



- For det første hensynet til den almene pædagogik selv: Hvordan kan den almene pædagogik udvides til også at blive empirisk forskende uden at miste hvad netop et almenpædagogisk blik kan bidrage til pædagogisk forskning med?
- For det andet er der hensynet til den konkrete og lokale pædagogiske praksis, som er genstand for almenpædagogiske undersøgelser: Hvordan kan lokal pædagogisk praksis undersøges og fremstilles som lokal pædagogisk praksis, altså uden helt at blive teoretisk overskrevet eller ophævet som lokal praksis af en stærkt begrebsligt-teoretisk arbejdende pædagogisk-videnskabelig disciplin?

Det er netop i spændingsfeltet mellem disse to hensyn, at overvejelserne til en almenpædagogisk undersøgelse, der altså ikke blot er begrebsligt-teoretisk orienteret men samtidig også empirisk arbejdende, befinder sig. Her stiller sagen sig dog egentlig ikke anderledes for en almenpædagogisk undersøgelse af skole og uddannelse end for andre empiriske undersøgelser af skole og uddannelse, der foretages ud fra fx samfundsvidenskabelige eller psykologiske perspektiver. Under alle omstændigheder må der foretages en afvejning eller bestemmelse af forholdet mellem den ”genstand”, man vil undersøge, og den teori, hvormed man vil undersøge denne genstand. Når der alligevel kan være grund til at opholde sig ved spørgsmålet om en sådan afvejning her, så skyldes det, at der til denne afvejning i en almenpædagogisk sammenhæng knytter sig nogle grundlæggende pointer, som bl.a. kan bidrage til at belyse, hvorfor et almenpædagogisk perspektiv kan bidrage til en pædagogisk forskning, der har den ambition at ville sige noget fornuftigt om *pædagogisk praksis*.

Når man nemlig vælger at anlægge et almenpædagogisk perspektiv i en undersøgelse af skole- og uddannelsespraksis, bestemmer man sig samtidig for at udnytte en mulighed for først og fremmest at forstå denne praksis som en *pædagogisk* meningsfuld praksis – og altså ikke som fx en politisk, en etisk eller en

---

udarbejde i forlængelse af et mundtligt bidrag til en forskningskonference i foråret 2017. Artiklen har arbejdstitlen *En pædagogisk efterlysning. Nogle grundlæggende overvejelser over en empirisk arbejdende almen pædagogik*. Artiklen er et bidrag til en antologi med arbejdstitlen *Empirisk dannelsesforskning*, som forventes udgivet på Hans Reitzels Forlag i forår/sommer 2018. Dette sammenfald mellem de to tekster er både forlaget, lederen af ph.d-skolen og min vejleder gjort bekendt med, og alle har godkendt dette forhold. Udover denne note foretages der ikke særskilte henvisninger i den løbende tekst ovenfor. I artiklen er der ligeledes gjort opmærksom på dette sammenfald mellem de to tekster.

økonomisk meningsfuld praksis. I et almenpædagogisk perspektiv bliver skole og uddannelse således forsøgt forstået som pædagogisk meningsfulde fænomener og steder, hvor det lokale og praktiske liv, der udspiller sig dér i form af handlinger og situationer, først og fremmest får mulighed for at træde frem og blive fremstillet som et pædagogisk meningsfuldt liv. Altså som et opdragende og dannende liv, der gennem den måde, hvorpå dette livs handlinger og situationer udformes og arrangeres, antages at bidrage til en fremtidig og livslang selvbestemmende medvirken i et praktisk og fællesmenneskeligt liv (Benner, 2012; Prange, 2010, 2009, 2005; Komischke-Konnerup, 2016, 2015).

### 3.9.1 Pædagogikkens rene kendsgerninger?

Dette spørgsmål om forholdet mellem pædagogisk forskning og konkret lokal pædagogisk virkelighed dukker ikke først op med uddannelsesforskningens aktuelle interesse for, på et empirisk grundlag, at tilegne sig viden om den praksis, der finder sted på fx skoler og andre uddannelsessteder. Som det allerede kort er omtalt i indledningen, forsøgte en af de første tyske pædagogiske fænomenologer, A. Fischer (1880-1937), at gøre pædagogikken til en eksakt, neutral og fordomsfri videnskab allerede ved begyndelsen af det 20. århundrede. Fischer kritiserede pædagogikken for at være ensidigt optaget af at kritisere og reformere pædagogisk praksis uden for alvor at ville vide noget om den pædagogiske *realitet*, som kritikken og reformerne gjaldt. Fischer opfordrede derfor pædagogisk videnskab til at være mere beskrivende og mindre opdragende. I forlængelse heraf argumenterede han for en pædagogisk videnskab, der arbejder gennem observationer og fremstiller præcise beskrivelser af det, der *rent faktisk* finder sted i pædagogisk praksis. Det drejer sig i pædagogisk forskning om, hævder Fischer, at se pædagogikkens *kendsgerninger* i øjnene (Fischer, 1967; Prange, 2009). I en kritisk fremstilling af Fischers projekt gør K. Prange imidlertid opmærksom på, at det ikke er muligt uden videre at ville observere og beskrive pædagogikkens kendsgerninger neutralt og fordomsfrit (Prange, 2009). At nogle mennesker *er sammen, taler sammen* eller *gør noget sammen*, kan man ganske vist uden videre observere og beskrive – men hvorvidt der er tale om pædagogiske situationer, kan man ikke umiddelbart se eller direkte udlede af disse sociale situationer. Om disse situationer er pædagogiske, afhænger af, at man anlægger et pædagogisk perspektiv, hævder Prange. Uden et pædagogisk perspektiv er det ikke muligt at identificere sociale situationer og handlinger som pædagogiske. Det samme synspunkt formuleres af den nu afdøde tyske professor i pædagogik W. Sünckel, når han gør det klart, at noget først bliver pædagogisk ud fra det perspektiv, hvorunder det betragtes og beskrives (Sünckel, 2013). Med en formulering, der måske bedst kan betegnes som en almenpædagogisk grundpointe, gør den hollandske professor i pædagogik G. Biesta opmærksom på den samme sag, når han understreger, at der må være en teori, som siger noget om,

hvad der er pædagogisk i pædagogikken for overhovedet at give den pædagogiske forskning adgang til dens egen "genstand" (Biesta & Säfström, 2011; Sæverot, 2013). Dette synspunkt gør sig ikke blot gældende i en pædagogisk forsknings sammenhæng. For antropologiens vedkommende formulerer K. Hastrup fx en lignende pointe, når hun argumenterer for en grundlæggende skelnen mellem det empiriske og det analytiske objekt som helt nødvendig for antropologens feltarbejde (Hastrup, 2003a).

Med udgangspunkt i Pranges kritiske pointer i forbindelse med Fischers forsøg på at videnskabeliggøre pædagogikken kan man sammenfatte sagen ved at pege på tre væsentlige pointer, som træder frem og som må medregnes ved observation og beskrivelse af pædagogiske situationer og handlinger:

- Observation og beskrivelse af pædagogisk praksis forudsætter et begreb om pædagogik. Den tilsyneladende enkle opgave – at beskrive hvad man ser – er ikke så enkel endda. Beskrivelse af pædagogiske handlinger og situationer forudsætter en systematisk afklaring af et begreb om pædagogik.
- Pædagogiske observationer og beskrivelser er selektive. Alt er ikke relevant for en pædagogisk beskrivelse, lige som alt ikke er relevant for en medicinsk eller juridisk beskrivelse. Et pædagogisk perspektiv tillader, at man udelader noget i sin beskrivelse.
- Pædagogiske kendsgerninger findes kun i det omfang, vi vælger at beskrive disse kendsgerninger som pædagogiske. Anlæggelse af et pædagogisk perspektiv anerkender således, at sagen også kan anskues og beskrives ud fra andre perspektiver.

Ud fra en sådan forståelse er det altså det synspunkt, hvorunder man betragter sagen, der samtidig også bestemmer sagen, man betragter – og derfor er det også teorien, begrebet, perspektivet, der bestemmer, hvad det er, man observerer og beskriver. Det er på en sådan baggrund, at et alment pædagogisk perspektiv må forstås som en *mulighed* for at *fremstille* sagen som pædagogisk – og altså ikke som den eneste rigtige måde, hvorpå sagen kan betragtes. Men hvis man altså vil observere og beskrive den praksis, der finder sted i fx skole og uddannelse som noget pædagogisk meningsfuldt, så forudsætter det et pædagogisk perspektiv, og derfor er, understreger Prange, perspektivet, teorien, begrebet allerede virksomt til stede i det, man observerer og beskriver. Set på denne måde kan man således hverken tale om pædagogikkens kendsgerninger som *rene* kendsgerninger eller om pædagogisk forskning som eksakt, neutral og fordomsfri. I forlængelse heraf kan man sige, at

Prange, med afsæt i Fischers forsøg på at udvikle en pædagogisk forskning, der retter blikket mod pædagogikkens kendsgerninger eller faktuelle virkelighed, gør opmærksom på, hvad der kan betegnes som en almenpædagogisk grundpointe: En forskning, der rent faktisk vil sige noget om *pædagogisk* praksis, må helt grundlæggende orienteres og begrundes af et begreb om pædagogik. En sådan pædagogisk forskning må derfor helt grundlæggende vedkende sig et pædagogisk perspektiv for overhovedet at nærme sig sin genstand – pædagogisk praksis. Overfører man tillige denne almenpædagogiske pointe til en uddannelsesforskning, der aktuelt ser ud til at have udgrænset pædagogik som et troværdigt forskningsperspektiv, kan man kritisere denne forskning for enten ikke at ville eller kunne sige noget fornuftigt om *pædagogisk* praksis i fx skole og uddannelse. Med mindre en sådan uddannelsesforskning altså udvides til også at omfatte et egentligt eller alment pædagogisk perspektiv, der betragter pædagogik som noget, der helt grundlæggende hører med til den menneskelige eksistens som en særegen form for praksis – og ikke udelukkende betragter pædagogik som et historisk konstrueret instrument for andre former for praksis – fx økonomisk, politisk eller religiøs praksis. Synspunktet i denne afhandlings sammenhæng er altså, at ligesom den almene pædagogik også må udvikle interesse og mulighed for selv at kunne arbejde empirisk for at kunne sige noget pædagogisk fornuftigt, altså virkeligt, også om lokal og konkret pædagogisk praksis – så må også den empirisk arbejdende uddannelsesvidenskab positivt anerkende og give plads til den almene pædagogiks grundbegreber og grundspørgsmål som betydningsfulde for en forskning, der vil sige noget pædagogisk fornuftigt og virkeligt om lokal og konkret *pædagogisk* praksis.

### 3.9.2 Pædagogisk meningsfuld empiri

Ud fra ovenstående er det altså anlæggelsen af et alment pædagogisk perspektiv, der gør det muligt for pædagogisk forskning at bringe sig fx skole og uddannelse nærmere som steder for pædagogisk meningsfulde handlinger og situationer – og det er derfor også dette perspektiv, der gør det muligt for forskeren helt konkret at træde undersøgende og lærende ind i disse institutioners liv som eksempler på et pædagogisk arrangeret liv. Et sådant almenpædagogisk perspektiv er forudsætningen – eller muligheden – for overhovedet at kunne se, forstå og fremstille de lokale og konkrete sociale handlinger og situationer, der faktuel finder sted i skole- og uddannelsessammenhæng som, først og fremmest, eksempler på *pædagogisk* meningsfulde handlinger, situationer og steder.

Set på den måde er almenpædagogisk teori på den ene side ikke det samme som konkret og lokalt udformet pædagogisk praksis – men på den anden side kan almenpædagogisk teori heller ikke betragtes som noget helt andet eller som noget

helt løsrevet fra konkret og lokalt udformet pædagogisk praksis. Når det forholder sig sådan, skyldes det, at almenpædagogisk teori ikke siger noget om alle mulige andre former for social praksis – men kun om pædagogisk praksis. Den almene pædagogik beskæftiger sig med spørgsmålet om, hvad der er det særligt pædagogiske i pædagogiske handlinger, normer og steder: hvad der er pædagogikkens særegne formål og opgaver, dens særegne muligheder og grænser, dens særegne problemer og sammenhænge. Helt grundlæggende kan man sige, at den almene pædagogik orienteres og begrundes af et begreb om pædagogik som en almen menneskelig praksis, og den ser derfor pædagogik som noget, der helt grundlæggende hører med til menneskets dannelsesåbne, praktiske, handlende og fælles liv (Benner, 2012; 1994; Böhm, 2005, 1995; Komischke-Konnerup, 2016). Forstået som videnskab er pædagogik altid *om* og *for* denne fællesmenneskelige pædagogiske praksis. I forlængelse heraf forstås pædagogik som en praktisk videnskab, der helt grundlæggende hviler på en praktisk forståelse af forholdet mellem pædagogisk teori og pædagogisk praksis, og hvor pædagogisk teori og pædagogisk praksis er lige betydningsfulde for forståelsen af pædagogisk praksis. Hvis man følger en anden af den almene pædagogiks fremtrædende skikkelser – D. Benner – er det med udgangspunkt i denne praktiske og ikke-hierarkiske bestemmelse af forholdet mellem pædagogikkens teori og pædagogikkens praksis, at både pædagogisk praksis og pædagogisk forskning kan forstås som praktiske eksperimenter, hvor en almen ide om pædagogik møder konkret lokal pædagogisk virkelighed – fx skolens eller uddannelsens – i et praktisk, ikke-hierarkisk forhold. Ifølge Benner adskiller et praktisk eksperiment sig fra et teknisk eksperiment ved ikke at være kausalanalytisk orienteret og ved ikke at være ensidigt rettet mod en teknisk-instrumentel løsning af partikulære og forudbestemte problemer i skole eller uddannelse ved hjælp af forskning. I forlængelse heraf betragtes pædagogik som en praktisk-eksperimentel videnskab, hvis genstand er pædagogisk praksis, forstået som en praktisk-eksperimentel handlen (Benner, 1994). For en empirisk forskende pædagogik, der retter sig mod konkret og lokalt udformet pædagogisk praksis, betyder det, at den må forstå empiri som *praktisk empiri*. En sådan praktisk empiri har, ifølge Benner, hverken til opgave at verificere eller falsificere lokal pædagogisk praksis, den teori eller mening, som knytter sig til denne praksis. Et forhold, der synliggør den almenpædagogiske grundantagelse, at pædagogisk praksis, som en del af menneskets dannelsesåbne og handlende eksistens, eksisterer forud for og derfor også som primær i forhold til enhver pædagogisk-videnskabelig teori. Set på den måde skal pædagogisk forskning da heller ikke *opfinde* lokal og konkret pædagogisk praksis, men i stedet *opdage* praksis som pædagogisk meningsfuld praksis<sup>13</sup>. I

---

<sup>13</sup> Hvis man knytter an til professor i pædagogik – C. Aa. Larsen – gør han opmærksom på sammenhængen mellem at lære og at opdage: ”*At lære er at opdage*,

stedet for at bidrage til en teknisk-instrumentel løsning af forudbestemte partikulære problemer i pædagogisk praksis er det her opgaven for en sådan praktisk empiri at bidrage til at gøre det muligt at reflektere, kritisere og diskutere lokal og konkret pædagogisk praksis som meningsfuld praktisk, pædagogisk handlen. Pædagogisk praksis forstås således på sine egne betingelser som en *teoretisk-meningsorienteret* genstand og ikke som en *teoretisk-reglementeret* genstand. En pædagogisk-videnskabelig forståelse af empiri som praktisk empiri anerkender, at pædagogiske erfaringer og kendsgerninger er resultater af en praktisk-eksperimentel handlen, som altså hverken helt kan forstås som resultat af teori eller betragtes som helt løsrevet fra teori (ibid.). I forlængelse heraf kan man betegne praktisk empiri som pædagogisk meningsfuld empiri, fordi den, som pædagogisk erfaring, altid befinder sig i den difference mellem pædagogisk teori og pædagogisk praksis, som følger af et praktisk begreb om pædagogik som en alment menneskelig, praktisk-eksperimentel handlen. Med en henvisning til et pædagogisk-antropologisk synspunkt kan man sige, at det med en sådan forståelse af empiri som praktisk eller pædagogisk meningsfuld empiri ikke antages, at empiri bidrager til en objektiv viden, der kan ”afsløre” den pædagogiske verden, der undersøges. Praktisk empiri kan – sammen med praktisk eller pædagogisk meningsfuld teori – derimod bruges til ”... at udvide eksisterende forståelser af et emne” (Gulløv, Nielsen & Winther, 2017: 14). I indeværende undersøgelse er hensigten således at udvide forståelsen af en lokal skole- og uddannelsespraksis for unge med særlige behov med en almenpædagogisk forståelse.

### 3.9.3 Pædagogisk meningsfuld teori

Ud fra et alment pædagogisk synspunkt kan man betragte ikke blot pædagogisk empiri men også pædagogisk teori ud fra et begreb om pædagogik som en praktisk-eksperimentel handlen. Pædagogisk empiri knytter sig til pædagogisk praksis som

---

*især at opdage forskelle og ligheder”* (Larsen, 1976: 70). Larsen peger på, at denne opdagende læren eller lærende opdagelse udgør grundlaget for erkendelse af sammenhænge på grundlag af de træk, hvorved verdens genstande og hændelser hhv. ligner og adskiller sig fra hinanden. Det er – set på denne måde – i forlængelse heraf, at man kan sige, at en lærende opdagelse/opdagende læren er et første skridt i forsøget på at opstille kategorier, der gør det muligt at danne sig et overblik over et område og få indsigt i komplicerede sagsforhold. Med henvisning til W. Klafkis teori om kategorial dannelse (Klafki, 1963), fremhæver Larsen, at det er ved hjælp af disse kategorier, at man erkender verden, og det vil her sige, at man på én gang åbner sig for verden og åbner verden. Det gælder ikke blot for didaktikkens eller undervisningens område, men også for videnskabeligt arbejde, hævder Larsen og peger på, at videnskabeligt arbejde, der primært består i opdagelse og erkendelse, i høj grad er af abduktiv karakter (ibid.).

praktisk eller pædagogisk meningsfuld empiri – og pædagogisk teori knytter sig til pædagogisk praksis som praktisk eller pædagogisk meningsfuld teori. At pædagogisk teori er praktisk eller pædagogisk meningsfuld har her den betydning, at en sådan teori ikke blot er *om* pædagogisk praksis som en praktisk-eksperimentel handlen, men også *for* denne pædagogiske praksis. Det betyder, at pædagogisk teori også altid omfatter et pædagogisk ansvar for pædagogisk praksis som en praktisk-eksperimentel handlen, der grundlæggende hører med til menneskets dannelsesåbne og handlende eksistens. Som praktisk eller pædagogisk meningsfuld teori er det således ikke opgaven for pædagogisk teori at diktere eller normere pædagogisk praksis – heller ikke selvom denne teori synes at være nok så videnskabeligt afsikret. Det er derimod opgaven for pædagogisk meningsfuld teori som praktisk teori at bidrage eller opfordre pædagogisk praksis til *at bestemme sig selv* som en helt grundlæggende menneskelig måde at handle på, der pædagogisk forbereder og opfordrer børn og unge – uanset deres forskellige forudsætninger – til at træde deltagende og medvirkende ind i et praktisk og fællesmenneskeligt liv som *selvbestemmende mennesker og borgere* – og ikke som alt muligt andet (Komischke-Konnerup, 2016).

Når Prange derfor ovenfor hævder, at et pædagogisk-teoretisk perspektiv er forudsætningen for overhovedet at kunne se en social situation eller handling som pædagogisk, så kan det, ud fra denne artikels synspunkt, ikke betyde, at pædagogisk teori skal forstås og anvendes definitorisk – heller ikke i en almenpædagogisk-empirisk sammenhæng. En almen pædagogik, der også er praktisk-empirisk forskende og derfor optaget af konkret og lokal pædagogisk praksis, kan ikke først og fremmest være optaget af at opstille klare, entydige og præcise begreber med det formål, at disse begreber efterfølgende skal anvendes definitorisk over for pædagogisk praksis for systematisk at ordne, regulere eller bestemme lokal pædagogisk praksis rent teoretisk – fx ud fra en enkelt forudbestemt teori eller ud fra en eller flere forudbestemte kanoniserede metodiske aktiviteter eller fremgangsmåder. I modsat fald risikerer pædagogisk forskning teoretisk og metodisk at overskrive og måske endda helt at ophæve det lokalt udformede og praktiske pædagogiske liv, som man egentlig ville sige noget pædagogisk meningsfuldt om. Der kan derfor være grund til, at en empirisk forskende almen pædagogik primært forstår sin teori- og begrebsanvendelse som pædagogisk sensibiliserende og vejledende for forskerens blik i forhold til den praksis, hun undersøger – fremfor at operere med definitive teorier og begreber, som foreskriver, hvad forskeren skal se. Denne skelnen mellem sensibiliserende og definitiv teori og begrebsanvendelse finder man fx omtalt hos S. Kvale og S. Brinkmann, som henviser til den amerikanske sociolog H. Blumer i den forbindelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Kvale og Brinkmann beskriver Blumer sensibiliserende

teori- og begrebsanvendelse som noget, der giver ”... *en generel fornemmelse af reference og vejledning i at nærme sig empiriske tilfælde. Mens definitive begreber giver forskrifter om, hvad man skal se, foreslår sensibiliserende begreber kun, i hvilke retninger man skal se...*” (her efter Kvale & Brinkmann, 2015: 310). Det kan naturligvis diskuteres, hvorvidt man uden videre kan overføre denne skelnen til en almenpædagogisk empirisk forskning – men her antages det, at denne skelnen åbner en mulighed for at tilpasse almene pædagogiske teorier, der, som allerede nævnt, er stærkt begrebsligt og ofte også systematisk arbejdende, til også at kunne bidrage til pædagogisk-empiriske studier af lokal og konkret skole- og uddannelsespraksis som en meningsfuld pædagogisk praksis – uden teoretisk-begrebsligt at foreskrive, hvad den pædagogiske forsker skal – og derfor også uden teoretisk at overskrive den lokale pædagogiske praksis, man ønsker at opdage og lære om. Som allerede nævnt ovenfor: I en almenpædagogisk undersøgelse, der både er pædagogisk-teoretisk og pædagogisk-empirisk meningsfuld, gælder det ikke om at verificere eller falsificere lokal pædagogisk praksis – lige som en sådan undersøgelse heller ikke drejer sig om at bekræfte den ene eller den anden almenpædagogiske teoridannelse eller blot at applicere denne teori på empiri. Det drejer sig derimod om at give lokal og konkret skole- og uddannelsespraksis mulighed for at træde synligt frem som lokale eksempler på pædagogisk meningsfuld praksis, der offentligt kan reflekteres og problematiseres, diskuteres og kritiseres af en diskuterende offentlighed for på den måde at bidrage til eller udvide forståelsen af skole og uddannelse som pædagogisk meningsfulde steder og handlinger.<sup>14</sup>

### 3.10 En pædagogisk taktfuld forskning

Pædagogisk forskning må derfor generelt udvise en grundlæggende eller netop almen *pædagogisk begrundet teoretisk og metodisk taktfuldhed* over for lokal pædagogisk praksis, for at forskeren kan træde teoretisk og metodisk varsomt ind i det lokale pædagogiske liv, som hun vil opdage og lære om som en teoretisk-meningsorienteret genstand, der eksisterer i sin egen ret som en meningsfuld del af menneskets praktiske og fælles liv – og altså ikke som en teoretisk-reglementeret

---

<sup>14</sup> En lignende forståelse af forskningens opgave finder man fx også tydeligt udfoldet i B. Flyvbjergs inspirerende indføring i det, han betegner som *det konkrete videnskab* (Flyvbjerg, 1991). Med henvisning til Aristoteles’ begreb om phronesis understreger Flyvbjerg, at en sådan (phronetisk) forsknings ”... *mest fundamentale formål (er) at bidrage til praxis via offentlig dialog i overensstemmelse med Aristoteles’ maksime om, at man bør stole mere på den offentlige sfære end på videnskab i spørgsmål om samfundsmæssig handlen*” (ibid.: 85-86).



eller teoretisk-teknisk konstrueret genstand.<sup>15</sup> Hvis almen pædagogik som pædagogisk-videnskabelig disciplin også selv skal blive empirisk forskende, må den nærme sig og forsøge at (be)gribe pædagogisk praksis som en alment menneskelig praktisk-eksperimentel handlen, der har selvbestemmelsesprocesser, altså dannelsesprocesser, som omdrejningspunkt. I forlængelse heraf må en pædagogisk meningsfuld forskning forstå sig selv som en praktisk eksperimenterende forskning, der – som en del af forskningsprocessen – løbende forsøger at bestemme sit forhold til den pædagogiske praksis, man vil nærme sig – og derfor også til sig selv som pædagogisk forskning. Set på denne måde kan man sige, at almenpædagogisk forskning selv er en pædagogisk eller dannelsesorienteret praksis, der ikke blot bidrager til beskrivelse og forståelse af pædagogisk praksis, men også til den pædagogiske forskning selv. I den forstand bidrager almen pædagogisk forskning, som praktisk videnskab, ikke blot til, at pædagogisk praksis bestemmer sig selv som en praktisk-eksperimentel handlen i et praktisk og fællesmenneskeligt liv – men også til en forståelse af pædagogisk forskning som en praktisk-eksperimenterende forskning, der retter sig mod pædagogisk praksis som en praktisk-eksperimentel handlen. Et forhold, der endnu en gang retter opmærksomheden mod forskerens egen person som ikke blot en betydningsfuld men uomgængelig del af en empirisk arbejdende almenpædagogisk forskning. I en forskning, der lader sig orientere og begrunde ud fra et begreb om pædagogik som del af en fællesmenneskelig praksis, kan man sige, at forskeren som *person* selv knyttes til og bliver medvirkende i den pædagogiske praksis, som forskningen retter sig undersøgende mod.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> I sin bog om udforskning af hverdagslivet fremhæver S. Brinkmann dømmekraft som et centralt træk ved en pragmatisk og hermeneutisk forståelse af god humanistisk og samfundsvidenskabelig forskning. En pointe, der yderligere understreges af Brinkmanns forståelse af forskeren som en slags håndværker (Brinkmann, 2013: 78-79). En opfattelse man også finder hos den amerikanske sociolog C. Wright Mills i hans kendte værk *Den sociologiske fantasi* (Mills, 2002), som Brinkmann da også henviser til. Også i B. Flyvbjergs indføring i det konkrete videnskab finder man dømmekraft centralt placeret som betydningsfuldt for en phronetisk forskning (Flyvbjerg, 1991).

<sup>16</sup> Denne involvering af forskeren som person i forskningsprocessen er et betydningsfuldt tema hos Mills (Mills, 2002). Han taler således om forskeren som en *stemme*, der ganske vist kan lyde forskelligt, men som fortæller, hvem forskeren er som menneske, fordi hun altid er til stede som menneske i forskningsprocessen (ibid.: 224). I forlængelse heraf taler Mills også om forskning som en ”... *livs- og arbejdsform* ...” (ibid.: 226) og opfordrer hver enkelt forsker til at være sin egen metodolog og teoretiker (ibid.: 227). Denne forestilling om forskeren, der som menneske er personligt involveret i forskningsprocessen med sin egen stemme og

For det *første* fordi hun ikke møder pædagogisk praksis som noget helt fremmed og ukendt, men tværtimod som noget, hun allerede personligt er fortrolig med. Alle mennesker har – almenpædagogisk set – på forhånd erfaringer med pædagogisk praksis på den ene eller den anden måde. I den forstand skal den pædagogiske forsker opdage og lære om en genstand, som hun – og alle andre mennesker med hende – allerede personligt er fortrolig med, og hun står derfor også altid i et dobbelt spørgsmål: dels spørgsmålet om, hvordan hun kan gøre sig det fortrolige fremmed for at vinde en nødvendig distance til den genstand, som hun skal undersøge og begribe – og dels spørgsmålet om, hvordan hun igen kan nærme sig det samme som noget nyt, altså gøre sig det fremmede fortroligt igen. Dette særlige forhold mellem nærhed og distance, mellem fortrolighed og fremmedhed, behandler den tyske filosof B. Waldenfels nærmere i sin fænomenologiske undersøgelse af fremmedhed som et produktivt træk ved subjektet (Waldenfels, 2015).<sup>17</sup> Den tyske pædagogisk-etnografiske skoleforsker G. Breidenstein peger på det samme forhold mellem fortrolighed og fremmedhed, når han gør opmærksom på det dobbelte validitetsproblem, som kommer til syne i skoleforskningen og ikke mindst i den måde, hvorpå skoleforskningens resultater fremstilles og formidles – først og fremmest i forhold til offentligheden, men i høj grad også i forhold til fx de lærere og elever, som har været genstand for forskningsprocessen. På den ene side er det her vigtigt, at modtagerne oplever, at skolens pædagogiske praksis fremstilles som noget genkendeligt – og på den anden side er det vigtigt, at modtagerne, ved hjælp af den måde, hvorpå skolens pædagogiske praksis fremstilles, får mulighed for at se noget nyt eller noget andet ved det, som modtagerne på forhånd er fortrolige med (Breidenstein, 2006). Af samme grund peger Prange på, at pædagogisk forskning ikke blot har behov for en pædagogisk teori eller et perspektiv for at *nærme* sig sin genstand – opdragelse. Fordi pædagogisk praksis altid helt grundlæggende hører med til det menneskelige liv, peger Prange på, at enhver, der taler om pædagogisk praksis, også altid taler om sig selv, og derfor er der i pædagogisk forskning også

---

som udvikler sin egen personlige tænkning og fremgangsmåde, er på mange måder i god overensstemmelse med den dannelseseoretiske almenpædagogiske forståelses af forskeren, som jeg forsøger at skitsere i denne afhandling, og som har været en betydningsfuld del af min undersøgelses fremgangsmåde i alle faser af undersøgelsen.

<sup>17</sup> Waldenfels (2015) undersøgelse er et bidrag til udviklingen af, hvad han betegner som en responsiv fænomenologi. Hans undersøgelse af fremmedhed som et produktivt grundtræk ved subjektet vurderes her i denne afhandlings sammenhæng at rumme et vigtigt bidrag til udvikling af en almenpædagogisk dannelsesforskning. Waldenfels arbejde er dog af så krævende og omfattende karakter, at det hverken kan behandles fyldestgørende eller på anden vis ydes retfærdighed i denne afhandlings sammenhæng.

behov for den distance til pædagogisk praksis, som pædagogisk-videnskabelig teori altså også indeholder: ”*Wir brauchen Distanz, den fremden Blick auf das Eigene, um das Erziehen zu verstehen*” (Prange, 2009: 163).

Ud fra en sådan forståelse af forholdet mellem nærhed og distance i en almenpædagogisk orienteret og begrundet pædagogisk forskning kan man således sige, at forskerens lærings- og opdagelsesproces ikke beskriver lineær funktionel bevægelse men netop en praktisk-eksperimenterende bevægelse, hvor hun på én gang møder, overskrider og udvider sig selv og sine egne pædagogiske erfaringer i mødet med lokal pædagogisk praksis som eksempel på en alment menneskelig handlen. Forstået som en lærings- og dannelsesproces beskriver forskningsprocessen altså en dannelsesbevægelse – hvor forskerens person ikke er en fejl eller et uønsket element men en meningsfuld og nødvendig del af forskningsprocessen.

For det *andet* fordi pædagogisk forskning, som tidligere nævnt ovenfor – almenpædagogisk set – ikke blot handler om at opnå den ene eller den anden viden *om* pædagogisk praksis, men samtidig også altid understreger, at pædagogisk forskning har et ansvar *for* pædagogisk praksis som del af menneskets praktiske og fælles liv. Derfor møder den pædagogiske forsker også altid sig selv som pædagogisk-etisk ansvarlig i forskningsprocessen. I kraft af sin egen medvirken i sin lærende og opdagende forskningspraksis kan man derfor sige, at hun på én gang – i mødet med sin forskningsgenstand – dels har mulighed for at blive klogere på den konkrete og lokalt udformede pædagogiske praksis, som udgør hendes forskningsgenstand – og dels har mulighed for at blive klogere på, hvad det vil sige at leve og handle som menneske i et fælles og praktisk menneskeliv. Almenpædagogisk set kan man derfor sige, at forskningsprocessen selv er en dannelsesproces, hvor forskeren ikke blot bidrager til fx pædagogisk professionelles eller til børn og unges selvbestemmelse – men (i bedste fald) også altid til sin egen selvbestemmelse, både som forsker og som menneske. Der kan derfor være god grund til at sammenligne en almenpædagogisk undersøgelse med en dannelsesrejse, sådan som fx S. Kvale gør i sine overvejelser over kvalitativ forskning, og hvor han i øvrigt eksplicit henviser til den tyske Bildungstradition (Kvale, 1997). Hvis man, i store træk, tager udgangspunkt i Kvales rejsemetaforik, kan den pædagogiske forsker forstås som en rejsende, der danner sig ved pædagogisk taktfuldt og interesseret at slå følge med de lokale ”pædagogiske indfødte” for at møde, opdage og lære om deres pædagogiske sædvaner og deres pædagogiske verden, deres praktiske og fælles pædagogiske liv.



## 4. Undersøgelsens almenpædagogiske horisont

### 4.1 Indledning

Hvis man altså vil forsøge at begribe lokal og konkret pædagogisk praksis som pædagogisk praksis, kan man altså – som tidligere nævnt i afhandlingen – på den ene side ikke undvære et teoretisk perspektiv. Man må så at sige teoretisk kunne ”læse” lokal skole- og uddannelsespraksis som pædagogisk praksis for at kunne se denne praksis som pædagogisk praksis. På den anden side må man teoretisk forsøge at indrømme den lokale pædagogiske praksis, som man retter blikket undersøgende imod, plads og mulighed for at træde frem som sig selv som lokalt og historisk eksempel på pædagogisk praksis – og ikke blot som resultat af eller tilpasset en specifik forudbestemt videnskabelig teoris begrebsligt klare og systematiske univers. Man risikerer, at den pædagogiske praksis, man ønsker at undersøge og forstå, bliver overskrevet af teori på en sådan måde, at denne praksis ikke længere træder frem som sig selv og altså i virkeligheden ophæves som en lokal og særegen pædagogisk praksis. Målet for denne almenpædagogiske undersøgelse er således ikke at bekræfte den ene eller den anden almenpædagogiske teori, men – som tidligere omtalt – at tillade eller muliggøre en lokal pædagogisk praksis at træde frem som sig selv. Derfor udvikler denne undersøgelse et almenpædagogisk perspektiv, der i vidt omfang indrømmer lokal pædagogisk praksis plads og dermed også mulighed for at opdage, lære om og opdage de særlige konkrete træk, som kendetegner en sådan lokal pædagogisk praksis. Der arbejdes således med udgangspunkt i et perspektiv, som ikke forpligter sig på en bestemt almen pædagogisk teoris afgrænsede arsenal af præcist definerede og systematisk sammenhængende begreber som undersøgelsesinstrumenter, og – i forlængelse heraf - heller ikke en på forhånd kanoniseret og i alle detaljer forudbestemt forskningsmetodik.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Man finder en lignende tanke hos Jane Ege Møller, når hun advarer mod, hvad hun betegner som reduktiv teorianvendelse og – i forlængelse heraf – risiko for en ”... tynd teorikategorisering ...” (Møller, 2015: 35). Møller foreslår en form for multiteoretisk perspektiv på analyser for at undgå en sådan risiko. Jeg er ikke sikker på, at jeg med betegnelsen ”relativt bredspektret almenpædagogisk inspireret perspektiv” mener præcist det samme, som når Møller taler om et multiteoretisk perspektiv. Meget tyder dog på, at hensigten er den samme: At skabe rum for teoretisk udfoldede fortolkninger ud fra den forståelse, at teorier skal anvendes til ”... at indfange, til at ’få noget frem’ eller til at skabe en ny forståelse om et

I stedet forsøges pædagogisk praksis undersøgt ud fra et relativt bredspektret almenpædagogisk inspireret perspektiv. En almenpædagogisk meningshorisont, forstået som en relativt åben almenpædagogisk skitse, der kan tjene til at orientere, vejlede og sensibilisere undersøgelsens blik med henblik på at skabe mulighed for, at det pædagogiske træder frem og viser sig i konkret og lokal skole- og uddannelsespraksis – og som samtidig er tilstrækkelig konsistent til at udgøre et fornuftigt refleksionsrum for begrundelser vedrørende undersøgelsens mange beslutninger og handlinger – både i ”felten” og i de lange perioder ved skrivebordet og læselampen efterfølgende. Et almenpædagogisk perspektiv, der er tilstrækkeligt åbent og sprækkefyldt til at efterlade et teoretisk-praktisk spillerum for analyser og fortolkninger, der tillader den lokale pædagogiske praksis at træde frem som sig selv – både i ”felten” og ved skrivebordet. Med udgangspunkt i disse indledende overvejelser vil jeg i dette kapitel udvikle og skitsere et sådant mulighedsbetonet og relativt åbent almenpædagogisk perspektiv, der kan fungere som et pædagogisk meningsfuldt analyse- og fortolkningsrum i alle faser af forskningsprojektet. Dette kapitel indeholder således det andet skridt i udviklingen af undersøgelsens almenpædagogiske perspektiv.

## 4.2 En opdragelses- og dannelsesteoretisk linje i pædagogisk videnskab

Her skal først og fremmest fastholdes den forståelse, at den almene pædagogik er udtryk for en selvstændig pædagogisk videnskabelighed, som er del af en moderne europæisk-kontinental pædagogisk teoritradition, i hvilken man, ifølge den finske professor i pædagogik P. Siljander kan iagttage ”... *en systematisk fremadskridende opdragelses- og dannelsesteoretisk linje* ...” (Siljander, 2005: 210), som lægger vægt på at udvikle en særegen pædagogisk grundtænkning og særegne pædagogiske begreber. Her er udforskningen af opdragelsen og dens mulige bidrag til menneskets dannelsesprocesser kernen i en selvstændig pædagogisk videnskab, som hverken kan ”... *reduceres til filosofi eller psykologi*” (ibid.). I modsætning til en angloamerikansk inspireret pædagogisk forskningstradition, som i alt væsentligt ikke skelner mellem pædagogiske tænkning, pædagogisk psykologi og psykologisk forskning, så skelner denne kontinental-europæiske og hovedsageligt tyskinspirerede pædagogiske forskningstradition teoretisk mellem pædagogisk og psykologisk forskning. På trods af forskellige overlapninger og fælles genstandsområder skelner man således principielt mellem pædagogiske teorier og

---

*fænomen*” (Møller, 2015: 36). Det er i øvrigt ikke en forståelse af teori, der kan reserveres til bestemte eller afgrænsede faser i denne afhandlings undersøgelse, men som noget, der er på spil fra først til sidst i dette forskningsprojekt.

teorier om psykiske processer som fx teorier om indlæring (ibid.: 209-210). Som en helt central del af denne kontinentale pædagogiske forskningstradition kan den almene pædagogik ses som pædagogikkens forsøg på at udvikle en pædagogisk videnskab som respons på ”... skiftet fra et før-moderne, traditionsbaseret og reproduktionsorienteret samfund til et perspektiv ifølge hvilket fremtiden er radikalt åben” (Uljens, 2016: 124). En overgang, der altså er præget af brud mellem før-moderne og moderne forståelser af forholdet mellem mennesket, samfundet og verden. I pædagogisk sammenhæng bliver det synligt som et brud med forståelsen af pædagogisk praksis som et umiddelbart og helt integreret moment ved andre praksisområder og den traditionsbestemte og teleologisk begrundede orden, som strukturerede disse praksisområder. På baggrund af, hvad D. Benner betegner som den praktiske cirkels sammenbrud og dermed også sammenbruddet i den umiddelbare sammenhæng mellem tradition og reproduktion af menneskets samfundsmæssige tilværelse, må enhver form for formidling nu forstås på historicitetens og foranderlighedens betingelser (Benner, 2012; Komischke-Konnerup, 2016). Pædagogik bliver – som fx også politisk, religiøs eller etisk praksis - udskilt som et særskilt handlingsområde, der må forsøge at organisere sig i forhold til den ovennævnte radikalt åbnede fremtid, en fremtid, der principielt ikke kan vides noget om.

Denne løsrivelse af pædagogisk praksis fra dens oprindelige og umiddelbare sammenhæng med andre former for praksis, stiller enhver moderne pædagogisk praksis over for nogle helt grundlæggende spørgsmål, som i videste forstand vedrører dens selvforståelse og dens placering i et moderne fælles liv.

- For det første må den udvikle svar på spørgsmålet om, hvad der kan være formål og opgave for en pædagogisk praksis, der ikke længere er et umiddelbart og integreret moment ved fx arbejdets, religionens eller politikens praksis. En vigtig del af spørgsmålet om pædagogikkens opgave og formål angår således forholdet mellem pædagogisk praksis og andre former for social praksis (økonomi, religion, etik, politik etc.). Hvilke normative forestillinger kan legitimt orientere og begrunde en sådan løsrevet praksis, der ikke længere kender den fremtid, som den opdrager til?
- For det andet bliver det et påtrængende spørgsmål, hvordan en sådan løsrevet moderne pædagogisk praksis konkret kan udformes. Hvordan kan eller bør man handle pædagogisk over for børn og unge, der ikke skal leve lærerens og den ældre generations liv som fremtidige voksne men et liv, som man principielt ikke kan vide noget om? Hvilke pædagogiske teorier

og hvilken pædagogisk-didaktisk kunst kan forberede til et sådant ukendt fremtidigt liv?

- For det tredje bliver det nødvendigt at gøre sig overvejelser over, i hvilke institutionelle sammenhænge, og altså på hvilke særlige steder, denne løsevne og derfor også hjemløse pædagogiske praksis skal finde sted. Hvad kendetegner den type pædagogiske steder, de pædagogiske institutioner, som forbereder til et liv på moderne betingelser? Hvor hører pædagogisk praksis egentlig hjemme i et moderne samfund?

I forlængelse heraf kan man sige, at den almene pædagogik som praktisk videnskab har til formål at hjælpe pædagogisk praksis ved at udvikle pædagogikkens egne handlings- og refleksionsformer og viden i forhold til de *dannelsesteoretiske*, *handlingsteoretiske* og *institutionsteoretiske* problemstillinger, der altid knytter sig til moderne pædagogisk praksis (Benner, 2012; Oettingen, 2010). Set på denne måde kan man sige, at den almene pædagogik gør opmærksom på, at et videnskabeligt pædagogisk perspektiv tager udgangspunkt i den opdragelses- og dannelsesteoretiske linje, som Siljander pegede på ovenfor, og især retter opmærksomheden mod disse tre områder i moderne pædagogisk praksis. For denne afhandlings undersøgelse af lokal pædagogisk praksis betyder det, at der her anlægges et opdragelses- og dannelsesteoretisk perspektiv på de to udvalgte institutioners praksis med henblik på at beskrive og forstå disse institutioner som pædagogiske steder, dvs. som steder for en praksis, der er arrangeret eller udformet med et pædagogisk formål.

### 4.3 At blive menneske – et spørgsmål om dannelse og opdragelse

Det forhold, at den almene pædagogiks forskellige teoridannelser historisk bygger på de erkendelser, begreber og indsigter om dannelse, opdragelse og undervisning, som blev udviklet af repræsentanter for det 18. og 19. århundredes righoldige oplysnings- og dannelsesstærkning, gør, at der, som nævnt ovenfor, også er mange veje, som kan føre ind i den almene pædagogik. Som grundlæggende eller fælles for en almenpædagogisk forståelseshorisont betragtes dog her spørgsmålet om mennesket og dets tilblivelse gennem pædagogisk praksis. Derfor rettes opmærksomheden i denne afhandling mod dannelse og opdragelse som de grundlæggende begreber i den skitse til et almenpædagogisk perspektiv, som denne undersøgelse anlægges på de to udvalgte institutioners lokale skole- og uddannelsespraksis.



#### 4.3.1 Dannelse – et eksklusivt pædagogisk begreb?

Helt overordnet kan man dog fastslå, at især den tyske dannelsestænkning, der henvises til, når man anvender betegnelsen *Bildung*, massivt har præget og inspireret udviklingen af almene pædagogiske teoridannelser gennem mere end 200 år. Denne indflydelse viser sig bl.a. ved, at man i nutidig tysk pædagogisk faglitteratur kan støde på den forståelse, at dannelse ikke blot er et pædagogisk begreb blandt andre pædagogiske begreber men selve grundbegrebet i tysk pædagogik (Böhm, 2005; Hentig, 1998). En forståelse, der også er, eller har været, vidt udbredt i forståelsen af pædagogik i dansk og nordisk kontekst. Imidlertid er sagen ikke så enkel, at man uden videre kan sætte lighedstegn mellem dannelse og pædagogik, når man taler om den tyske *Bildungstradition*. Således gør den norske pædagogiske filosof L. Løvlie opmærksom på, at *Bildung*, som et centralt begreb i den tyske ny-humanisme, ikke kun knytter sig til skole- og uddannelsesområdet, men i vidt omfang forstås som et ”... *alment kulturelt og politisk begreb*” (Løvlie, 2004: 315). Dannelse i denne tyske tradition er således ikke blot et pædagogisk betydningsfuldt begreb men et begreb, der også er betydningsfuldt for andre videnskabelige fagområder, der eksempelvis knytter sig til kunst, politik, historie, filosofi, teologi, sprog eller litteratur. Hvis man altså vælger at følge inspirationen fra den tyske *Bildungstradition* som vejen ind i den almene pædagogik, løber man ind i den vanskelighed, at dannelse ikke kan betragtes som et eksklusivt pædagogisk begreb, men at dette begreb også henter og giver betydning til mange andre sammenhænge, hvor mennesket udvikler sit selv- og verdensforhold. Derfor gør D. Benner også opmærksom på, at der til dannelsesprocessens vekselvirkning mellem menneske og verden ikke kan knyttes et *isoleret* pædagogisk ansvar (Benner, 2015). Denne vanskelighed bliver fx ofte synlig i den offentlige debat, hvor anvendelsen af begrebet må siges ganske ofte at være forbundet med nogen uklarhed. Et forhold, der ikke mindst kan iagttages i den aktuelle uddannelsespolitiske debat i forbindelse med de igangværende reformbestrebelse på fx gymnasiet og folkeskoleområdet. Dannelse er i vidt omfang et plastisk begreb, og derfor lader det sig da også vanskeligt definere én gang for alle og uden hensyntagen til dets historisk-systematiske-dynamiske betydningslag (Böhm, 2005).

#### 4.3.2 Dannelse som nødvendighed og dannelse som mulighed

Forestillingen om, at mennesket må danne sig for at blive menneske er ikke en eksklusiv ny-humanistisk forestilling. Den findes allerede udfoldet i det antikke græske begreb om *Paideia*, sådan som den fx træder frem i fx Platons *Staten* (Platon, 2013) og Aristoteles’ *Politikken* (Aristoteles, 1971). Den græske dannelsestænkning udfolder sig dog inden for de grænser, som en før-moderne horisont sætter, og det vil i denne sammenhæng sige, at spørgsmålet om at blive og

leve som et ordentligt menneske er lig med at blive og leve som en god borger inden for det sammenhængende univers, der kommer til udtryk i ideen om *Polis* som det teleologisk ordnede fællesskab, inden for hvilket menneskets dannelse overhovedet først lader sig forstå fornuftigt (Sløk, 2016; Lev, 2008; Hentig, 1998; Jaeger, 1989). Forestillingen om, at mennesket må danne sig for at blive menneske, ligger også til grund for den pædagogiske, politiske og etiske tænkning, som vi fx finder den formuleret hos Rousseau (1962) og Kant (2000), men med den afgørende forskel, at de, som nogle af de første, gør opmærksom på, at opdragelse, politik og etik nu må forstås på moderne betingelser<sup>19</sup>. Både hos Rousseau og Kant bliver det således klart, at man ikke længere blot kan tage bestik af den allerede bestående samfundsorden, dens antagelser og overleverede værdier for ud fra disse at normere forskrifter for en moderne praktisk tilværelse. At mennesket har behov for dannelse, er altså ikke en moderne opdagelse, men den brudte før-moderne sammenhæng mellem tradition og reproduktion, mellem begreb og virkelighed, mellem teori og praksis stiller sagen på hovedet, og det er i det lys, at det moderne dannelsesbegreb, dets muligheder men også dets vanskeligheder skal forstås.

#### 4.3.3 Generationsforholdet – mellem *Bildung* og *Bildsamkeit*

Almenpædagogiske teoridannelser er, set på denne måde, kendetegnet ved endnu at fastholde generationsforholdet som udgangspunktet for den opdragelses- og dannelses-tænkning, som den almene pædagogik knytter sig til. Den almene pædagogik er således også almen i den forstand, at den, uanset historisk variable forhold, antager, at der nødvendigvis må finde en form for generationel overlevering sted for, at den enkelte kan blive sig selv som menneske og/eller borger. I den

---

<sup>19</sup> For god ordens skyld skal det nævnes, at Rousseau er optaget af at udvikle en teori om opdragelse til frihed – altså en moderne opdragelsesteori og endnu ikke en dannelsessteori, således som man fx finder det hos W. Von Humboldt. Rousseau taler om betydningen af at være godt opdraget til at være menneske (Rousseau, 1962). Det skal ligeledes nævnes, at Kant ikke anvender dannelsesbegrebet på samme måde som fx Humboldt. Ifølge H. von Hentig anvender Kant betegnelsen dannelse til ret uspecificeret at benævne ”... *de mangfoldige pædagogiske bestræbelser, som skal fremkalde de åndelige og praktiske anlæg og en sædelig karakter*” (Hentig, 1998: 40). Dannelse bliver i denne forstand anvendt til at betegne konkrete pædagogiske handlinger. I begge tilfælde er der dog tale om, at pædagogisk praksis skal bidrage til menneskets dannelse, forstået som moralisering i bred forstand. Derfor vil i denne afhandlings sammenhæng både Rousseaus og Kants bidrag til en moderne pædagogik blive forstået som dannelsesorienterede pædagogiske bidrag. Spørgsmålet om forholdet mellem opdragelse og dannelse bliver derved ganske vist noget forenklet. En nærmere undersøgelse af dette betydningsfulde spørgsmål må dog tages op og uddybes i en anden og senere sammenhæng.

forstand kan man sige, at fx også J. Dewey formulerer en stærk almenpædagogisk pointe, når han i sin teori om uddannelse peger på uddannelse som en helt grundlæggende nødvendighed (Dewey, 2005)<sup>20</sup>. Derfor anses pædagogisk praksis også for at være ældre end pædagogisk videnskab og i virkeligheden lige så gammel som mennesket selv (Benner & Brügger, 2011). Set på den måde hører pædagogisk praksis helt grundlæggende med til den menneskelige eksistens – uanset om verden er blevet moderne eller ej. Men netop som moderne pædagogiske teoridannelser udfordres den almene pædagogik af sin egen medvirken i opdagelsen og formuleringen af det modernes mulighedshorisont og udfordres dermed også af den usikkerhed, som opdagelsen af denne horisont bidrager til at producere – ikke mindst over for antagelsen af generationsforholdets almene betydning for pædagogisk praksis og derfor også over for den almene pædagogik selv.

Det er således stadig et alment træk i almenpædagogiske teoridannelser, at pædagogisk praksis, altså opdragelse og (ud)dannelse, må forstås som en inter-generationel praksis, hvor den ældre generation altid har en pædagogisk opgave og derfor også et ansvar for den opvoksende generations myndiggørelse, menneskeliggørelse, moralisering, humanisering, emancipation, eller hvordan man nu ellers op gennem den moderne pædagogiks historie har betegnet dannelse og opdragelse. Som vi har set, foretrækker nogle almenpædagogiske teoretikere, fx J.F. Herbart, K. Prange og K. Grue-Sørensen, et begreb om opdragelse frem for et begreb om dannelse. Imidlertid tager også disse almenpædagogiske opdragelsesteorier udgangspunkt i en pædagogisk grundantagelse om, at pædagogisk interaktion er forudsætningen for, at den opvoksende en dag kan blive menneskelig, myndig, selvbestemmende osv. Herbart taler således om en opdragende undervisning, der skal opfordre og bidrage til menneskets moralisering og indskrives sig på den måde i en ny-humanistisk dannelsesstradition (Herbart, 1965; Benner, 1993), mens Grue-Sørensen taler om opdragelse som en udviklingshjælp til udfoldelse af en udfoldet menneskelighed (Grue-Sørensen, 1974: 254). Prange formulerer sagen noget mere nøgternt og peger på, at opdragelsens formål består i, at de opvoksende en dag vil kunne leve nogenlunde selvstændigt: ”... dass die Heranwachsenden ihr Leben einigermaßen selbstständig führen können” (Prange, 2000: 15). Derfor kan det også være vanskeligt tydeligt og præcist at skelne mellem fx dannelse og opdragelse i almenpædagogiske teorier.<sup>21</sup> I

---

<sup>20</sup> En pointe, der måske samtidig viser hen til, at Dewey også var inspireret af tysk almenpædagogisk tænkning, hvilket fx U.P. Lundgren (2000) gør opmærksom på.

<sup>21</sup> Professor i pædagogik ved DPU - Mogens Nielsen – gør opmærksom på denne vanskelighed og peger på, at denne skelnen mellem dannelse og opdragelse især har

den almene pædagogik henviser begge begreber i virkeligheden til den samme antagelse, nemlig den antagelse, at mennesket ikke blot er et biologisk og reagerende væsen eller blot en funktion af samfundsmæssige forhold og betingelser, men at det tillige har muligheden for at træde i eksistens som menneske, dvs. forholde sig til sig selv og sin omverden som et selvbestemmende, handlende og ansvarligt menneske. Denne antagelse af menneskets grundlæggende evne til at indgå i lærings- og dannelsesprocesser, antagelsen af dets lærings- og dannelsesmulighed, betegnes i den almene pædagogiske tradition som *Bildsamkeit*. I den almene pædagogik anses denne særlige evne eller mulighed ikke for at være en grænseløs menneskelig plasticitet, men mere som en særlig menneskelig evne til eller mulighed for at lade sig pædagogisk *opfordre* til at lære og danne sig og altså selv *medvirke* og imødekomme sådanne forsøg på en pædagogisk formning. Antagelsen af menneskets *Bildsamkeit* er således den grundlæggende forudsætning eller præmis for pædagogiske henvendelser og derfor også for, at mennesket kan blive sig selv som menneske (Benner, 2012; Benner & Brüggem, 2004; Kemp, 2005;

---

sin oprindelse i tysk pædagogisk tradition. Således findes denne skelnen fx ikke i engelsk og fransk sprogbrug. I store træk kan man sige, at Nielsen skitserer forholdet mellem opdragelse og dannelse således, at opdragelse i store træk fungerer som forberedelse til at kunne træde ind i og deltage og medvirke i samfundet som et dannet menneske (Nielsen, 1970). Som et eksempel på denne grundopfattelse i tysk pædagogisk tradition kan man aktuelt henvise til D. Benners systematiske og problemhistoriske udkast til en almen pædagogik. Her finder man omtrent denne grundopfattelse formuleret i Benners stærkt dannelsesorienterede almenpædagogiske forståelse af opdragelse som opfordring til selvvirksomhed med det formål, at barnet eller den unge en dag selvvirksomt og selvbestemmende kan og vil deltage og medvirke i et praktisk og fælles menneskeligt livs forskellige praksisområder som steder for en livslang dannende praksis: arbejde, etik, politik, kunst, religion og pædagogik (Benner, 2012; Oettingen, 2006, 2001; Komischke-Konnerup, 2016). Også en af dansk didaktiks fremtrædende skikkelser, professor i metodik og didaktik, C. Aa Larsen, lægger denne sammenhæng mellem opdragelse og dannelse til grund i sit didaktiske arbejde, når han fremhæver, at dannelsese teori ikke blot skal findes fx i skolelove eller undervisningsplaner som noget, der orienterer skolens pædagogiske praksis. Tydeligere end i love og undervisningsplaner træder dannelsese teorien frem af den konkrete pædagogisk praksis, som læreren udøver (Larsen, 1974). Med denne pointe bliver det klart, at Larsen peger på at opdragelse – her forstået som undervisning – altid orienteres og begrundes af forestillinger om dannelse, og at disse dannelsesforestillinger giver mening til opdragelsens handlinger. Larsens ærinde er ganske vist af didaktisk-teoretisk karakter. Men overfører man denne sammenhæng til observation af pædagogisk praksis, bliver det klart, at man ikke blot observerer den synlige handlen men også den mening, som altid knytter sig til denne handlen. Blot er denne mening ikke umiddelbart synlig på samme måde, men antages at være skjult til stede i den måde, hvorpå pædagogisk praksis udformes og udøves.

Klafki, 2002; Oettingen, 2001; Böhm, 2005, 1995; Herbart, 1984). Set på denne måde er der her en betydningsfuld sammenhæng mellem begreberne *Bildsamkeit* og *Bildung*, som er helt grundlæggende, og altså almen, i den tyskinspirerede almene pædagogik (Benner & Brügger, 2004). Derfor kan man også med M. Uljens sige, at den almene pædagogiks centrale spørgsmål er spørgsmålet om menneskets tilblivelse: ”...*hvordan mennesket bliver til menneske, hvordan mennesket bliver et kulturelt væsen, og hvordan denne tilblivelse skal sættes i relation til pædagogisk handlen*” (Uljens, 2005: 35).

#### 4.4 Opdragelse og dannelse – to vanskelige og omstridte begreber

Generelt er både dannelsesbegrebet og opdragelsesbegrebet vanskelige begreber at håndtere. I hvert fald hersker der hverken inden for eller uden for pædagogikken enighed om, hvordan disse begreber præcist skal forstås, og derfor anvendes de ofte på meget forskellig vis. P. Siljander gør fx opmærksom på, at opdragelse som pædagogikkens forskningsobjekt hverken empirisk eller teoretisk betragtet er et entydigt fænomen (Siljander, 2005: 208). Uden for den pædagogiske forskning forveksles opdragelse ofte med et andet almenpædagogisk betydningsfuldt begreb, nemlig begrebet disciplinering, hvilket igen ofte fejlagtigt forveksles med forestillinger om afretning, dressur, eksercits eller lignende autoritære eller totalitære fænomener, som man i vores tid almindeligvis finder ilde anbragt i en pædagogisk sammenhæng (se fx Kemp, 2005). Konsekvensen bliver derfor, at man ofte foretrækker ikke at anvende begrebet opdragelse i forbindelse med pædagogisk praksis, men fx hellere taler om inddragelse eller andre tillempede eller ikke-pædagogiske begreber (se fx J. Juul, 1999). Det må betegnes som paradoksalt, hvis man, for at undgå misforståelser, når man taler om pædagogik, helt undgår at anvende et af pædagogikkens egne helt grundlæggende begreber.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Opdragelsesbegrebet kritiseres dog også inden for pædagogikken selv. I en meget omtalt bog med titlen *Opdragelsens endeligt* hævder den tyske skoleforsker H. Giesecke (2000) således, at betingelserne for opdragelse er forsvundet som følge af en række forandringer i samfundet. I forlængelse heraf hævder Giesecke, at opdragelse ikke længere kan forstås som et handlingsbegreb, men alene kan forstås som et legitimeringsbegreb. I stedet peger Giesecke på nødvendigheden af en systematisk og dannende undervisning. Ud fra et almenpædagogisk synspunkt kan Gieseckes skelnen mellem opdragelse og undervisning dog umiddelbart være vanskelig at forstå.

#### 4.4.1 Opdragelse som omsorg for dannelse og uddannelse

K. Grue-Sørensen (1974) gør i sin almene pædagogik opmærksom på de mange forskellige betydninger, i hvilke begrebet opdragelse anvendes. Indledningsvist slår han dog fast, at man almindeligvis i pædagogikken anvender begrebet i denne betydning:

*”Påvirkning af børn og unge til det formål at danne og præge dem på en bestemt måde, bibringe dem en vis opførsel, visse karaktertræk, en vis dygtighed, kundskaber, færdigheder, indstillinger og vurderinger, sindelag og livsholdning, kort sagt alle de egenskaber, som anses for nødvendige og ønskelige for det liv, de skal leve”* (Grue-Sørensen, 1974: 245). Grue-Sørensen afslutter imidlertid sin behandling af opdragelsesbegrebet med en vigtig tilføjelse til ovenstående almindelige betydning af opdragelse:

*”Opdragelsen som helhed består af en mangfoldighed af påvirkningsarter med forskellige virkningsområder. Den består ikke blot i, hvad man direkte gør, og selv dette kan være af vidt forskellig art og virkemåde, men også i, hvad man afholder sig fra at gøre. Den består både af handling og af tilbageholdenhed. Den er i videste forstand en måde at forholde sig på”* (ibid.: 255).

Denne tilføjelse anerkender og bekræfter den almindelige betydning af opdragelse, men samtidig uddybes og udvides den almindelige betydning af opdragelse til at omfatte selve den måde, hvorpå mennesker forholder sig til hinanden og peger dermed på pædagogikkens betydning for menneskets eksistens, dets måde at være i verden på. Grue-Sørensen er ganske vist skeptisk over for dannelsesbegrebet, men hans forståelse af opdragelse understreger tydeligt, at opdragelse ikke blot består af konkrete og synlige handlinger, men at disse handlinger altså tillige må forstås som udtryk for en alment menneskelig måde at forholde sig på. Dermed peger Grue-Sørensen på en stærk sammenhæng mellem opdragelse og dannelse. Det samme gør den pædagogiske filosof P. Kemp, når han ud fra en sproglig analyse betegner opdragelse som den langvarige omsorg for dannelse og uddannelse (Kemp, 2005: 167-168). Ifølge Kemp gør dannelsen mennesket til et kulturvæsen med sans for det sande, for det gode og for retfærdigheden, mens uddannelse gør mennesket til et vidende væsen og er, ifølge Kemp, ligeledes en del af dannelsen, forstået som: *”... en formgivning af det personlige eller det fælles liv”* (ibid.: 168). Dannelse er, ifølge Kemp, mere end den viden, man kan opnå gennem uddannelse. Men omvendt kan man ikke forstå det moderne livs spørgsmål, hvis ikke man er i besiddelse af viden. I Kems forståelse af opdragelse som omsorg bidrager opdragelse således både til dannelse og uddannelse. Hvis man derfor følger Kems klassiske definition af pædagogik som *”... læren om opdragelsen...”* (ibid.: 167), så er opdragelse også

altid forbundet med uddannelse og dannelse. I den forstand forstås både uddannelse og dannelse som pædagogiske fænomener og begreber.

#### 4.4.2 Dannelse – et irriterende, udefinerbart og diskutabelt begreb

De største vanskeligheder forekommer dog umiddelbart at være forbundet med dannelsesbegrebet. Måske fordi begrebet, i modsætning til begrebet opdragelse, ikke udelukkende kan forstås som et pædagogisk begreb, men indgår i en langt mere omfattende sammenhæng. Ifølge von Hentig er dannelse et ”... *nyttigt ord for en svært begribelig (...) proces*” (Hentig, 1998: 39). En proces, hvorved noget *tager form eller finder sin form* (ibid.). Dannelse indgår derfor i mange forskellige sammenhænge. Således kan man tale om eksempelvis etisk, æstetisk, sproglig, kropslig, akademisk, humanistisk, naturvidenskabelig, religiøs, akademisk, polyteknisk, demokratisk eller endda om hjertets dannelse (Garff, 2008; Blok Johansen, 2002; Grue-Sørensen, 1974). Denne vanskelighed kommer ikke blot til syne i videnskabelig sammenhæng men i høj grad også i aktuelle skole- og uddannelsespolitiske diskussioner. Her knyttes der så mange forskellige betydninger, hensigter og især forhåbninger til begrebet, både blandt politikere, forældre, pædagogisk professionelle og andre pædagogisk interesserede, at den måske mest fremtrædende vanskelighed ved begrebet bliver den tendens til normativ overbelastning, som dannelsesbegrebet åbenbart indbyder til – både blandt tilhængere og modstandere af begrebet. En overbelastning, som, pædagogisk set, kan skyldes det, ret udbredte men misforståede, synspunkt, at det er pædagogikkens opgave at frembringe det færdigt dannede menneske, det hele menneske (Komischke-Konnerup, 2014a, 2014b). I hvert fald har begrebet dannelse, med teologen J. Garffs ord ”... *alle dage kunnet bryste sig af en temmelig bred betydningsvifte, der spænder lige fra den konventionelle definition af dannelse som takt og tone over kundskaber og viden om verden til individets erhvervelse af sig selv, menneskets opdragelse som menneske, dannelse som identitetsdannelse*” (Garff, 2008: 6). Når dannelsesbegrebet således i almindelighed er åbent for mange forskellige fortolkninger, så medfører det vanskeligheder. Grue-Sørensen taler således om, at dannelsesbegrebets vage karakter er årsagen til, at uddannelsesbegrebet har fortrængt ikke blot dannelsesbegrebet men beklageligvis også andre pædagogiske begreber som fx opdragelse og oplæring (Grue-Sørensen, 1974). Lektor i pædagogisk filosofi A.-M. Eggert Olsen (2004) gør opmærksom på, at dannelse, i modsætning til det græske paideia-begreb, har vist sig at være ”... *et irriterende udefinerbart og yderst diskutabelt begreb*” (Olsen, 2004:13). Der er ikke længere overensstemmelse mellem dannelsens begreb og virkeligheden: ”*Det, der ligger i begrebet, er ikke længere i virkeligheden, og det, der er i virkeligheden, udtrykkes ikke længere ved begrebet* (ibid.: 14). Ifølge Olsen er det derfor, vi ikke længere taler ”... *entydigt og problemfrit om dannelse*” (ibid.). I lyset af de

vanskeligheder, som denne mangel på entydighed medfører, er der da også udviklet forskellige forsøg på at ordne den måde, hvorpå man kan tale om dannelse. Disse forsøg er dog heller ikke uden vanskeligheder, fordi de altid er et resultat af valg og derfor også fravalg. Ethvert forsøg på at gøre spørgsmålet om dannelse overskueligt, er derfor også altid udtryk for forenklinger af dette meget komplekse begreb. Hvis man derfor vil anvende dannelsesbegrebet, er man altid nødt til at forenkle eller ordne for at synliggøre, hvad man forstår ved dannelse – ellers bliver det et helt uhåndterbart begreb – både i pædagogisk praksis og pædagogisk forskning. En sådan forenkling eller orden har derfor – på den ene side – altid en pris, fordi disse altid forudsætter en eller anden grad af reduktioner. På den anden side kan man også iagttage det forhold, at forskellige betydningsfulde sammenhænge eller temaer træder frem og bliver synlige, når man forsøger at ordne et plastisk begreb som dannelse med dets mange historisk-systematiske-dynamiske betydningslag, sådan som W. Böhm ovenfor gjorde opmærksom på (Böhm 2005). Det er naturligvis ikke muligt her at gøre rede for alle de mulige sammenhænge eller temaer, som bliver synlige i forskellige dannelsesbegreber. Her skal i første omgang blot nævnes, at der til spørgsmålet om dannelse også altid, i en eller anden grad, knytter sig etisk-politiske og samfundsmæssige spørgsmål. Forholdet mellem dannelse og samfund er således et grundlæggende dannelses tema. Det er fx dette tema, der hos W. Klafki adresseres med tesen: *”Dannelsesspørgsmål er samfundsspørgsmål...”* (Klafki, 2002: 66).

## 4.5 Dannelse eller tilpasning – et tilbagevendende tema

Spørgsmålet om forholdet mellem dannelse og samfund er en af de grundlæggende dannelses tematikker, der på forskellig vis og med mellemrum dukker op, bliver aktuelle og presserende i den offentlige debat. Ikke mindst i skole- og uddannelsespolitiske diskussioner op gennem den moderne historie – og ofte med årtiers mellemrum – træder det grundlæggende spørgsmål om forholdet mellem dannelse og samfund tydeligt frem. Typisk i form af meget indædte diskussioner eller kampe om, hvorvidt skole- og uddannelsessystemets pædagogiske praksis primært skal være dannende eller uddannende, hvormed der ofte menes, hvorvidt skole- og uddannelsessystemets pædagogiske praksis primært skal opfordre til dannelse af den enkeltes personlighed eller tilpasse den enkelte til det bestående samfunds interesser og behov. Til denne diskussion knytter sig i høj grad også altid spørgsmålet om forholdet mellem teori og praksis i pædagogisk praksis.

### 4.5.1 Når kulturen bliver usikker på sig selv

Denne lejlighedsvis tilsynkomst eller tilbagevenden af dannelsesorienterede tematiske problemstillinger bestemmer den danske litteraturhistoriker og



kulturforsker J. Fjord Jensen som et særligt træk ved dannelsesbegrebet: Interessen for dannelsesbegrebet dukker især op i perioder, som er præget af betydelige samfundsmæssige forandringer eller brud, som fremkalder behov for orientering og begrundelser (Madsen, 1999: 174). En lignende pointe gør den danske teolog og idehistoriker J. Sløk i 1970, hvor han knytter ordene dannelse og uddannelse til fundamentale træk i selve menneskelivet. Det er, ifølge Sløk, denne tilknytning til det grundlæggende i menneskelivet, der gør, at ”... *hver gang en kultur bliver usikker på sig selv, kommer i skred eller bliver stillet under debat, koncentrerer overvejelserne sig ikke mindst om, hvad netop disse to ord betyder*” (Sløk, 2016: 106). En sådan periode var fx 1970’erne, som bl.a. på baggrund af en alvorlig international økonomisk krise var præget af omfattende økonomiske, politiske og kulturelle forandringer (Pedersen, 2011). I denne periode blev flere af dannelsesbegrebets centrale temaer re-aktualiseret og i vidt omfang udviklet under indflydelse af en kritisk-teoretisk orienteret pædagogisk tænkning, hvorved især dannelsesbegrebets politisk-samfundsmæssige dimension blev fremtrædende – både i dansk-nordisk og tysk sammenhæng (se fx Henriksen, 1979; Klafki, 1977; Schnack, 1976; Dale 1972). Dette politiske dannelsesbegreb blev bl.a. bragt i anvendelse i forbindelse med kritikken af de aktuelle undervisnings- og uddannelsesteknologiske tendenser, som trådte frem i 1970’ernes skole- og uddannelsespolitik. Fra kritisk-pædagogisk hold anså man disse undervisnings- og uddannelsesteknologiske tendenser for at være en strukturelt undertrykkende og uretfærdig samfundsordens forsøg på at reducere skole og uddannelse til ideologiske og økonomiske redskaber for denne orden. Altså en skole- og uddannelsestænkning, som man fandt stod i modsætning til en politisk dannelse, der kunne bidrage til at fremkalde et mere human og demokratisk samfund. Således kritiserede fx den norske filosof J. Hellesnes i sidste halvdel af årtiet en sådan skole- og uddannelsestænkning ud fra en distinktion mellem to former for socialisering: tilpasning og dannelse (Hellesnes, 1976). Ud fra disse to former beskrives det tilpassede menneske som ”... *genstand for styring og kontrol*...” (ibid.: 18), mens det dannede menneske beskrives som et tænkende og handlende subjekt. Tilpasning ”... *reducerer mennesket til objekt for politiske processer, som de ikke erkender som politiske*...” (ibid.), mens dannelse ”... *emanciperer mennesker til at være politiske subjekter*” (ibid.). Hellesnes’ kritiske skelnen mellem dannelse og tilpasning har efterfølgende haft ganske stor indflydelse på dansk dannelsesorienteret pædagogisk tænkning. Ikke mindst i forbindelse med udvikling af en pædagogisk-didaktisk kritik af den måde, hvorpå især skole- og uddannelsessystemet, men også det social- og specialpædagogiske område, orienteres, begrundes og udformes (se fx Henriksen, 2005, 2003; Madsen & Mortensen, 2001; Madsen, 1999).

#### 4.5.2 Dannelse eller halvdannelse

Aktuelt kan der registreres en fornyet offentlig interesse for dannelsesbegrebet. Som en reaktion på de gennemgribende reformer, der har omfattet stort set hele skole- og uddannelsesområdet i nyere tid, dukker ovennævnte dannelsesystematiske problemstillinger op igen som de centrale kategorier, inden for hvilke man diskuterer skole- og uddannelsesspørgsmål. Denne fornyede interesse finder man især inden for det pædagogisk-faglige område og den forskning, der knytter sig til dette, men i høj grad også i den aktuelle offentlige debat om skole- og uddannelsespolitiske spørgsmål (Hermann, 2016; Kemp, 2015; Oettingen, 2016). I begge sammenhænge træder forholdet mellem dannelse og uddannelse, dannelse og tilpasning, klart og tydeligt frem som helt centrale temaer. Aktuelt udtrykkes forholdet mellem dannelse, uddannelse og tilpasning måske mest markant i filosofen P. Kems (2015) dannelsesorienterede politiske opgør med de omfattende reformer og den dannelsesestænkning, der aktuelt præger skole- og uddannelsessystemets udvikling. En udvikling, som Kemp tilskriver konkurrencestatens ideologi og dermed den opportunistiske tænkning, der følger af de dybtgående samfundsmæssige forandringer, som bl.a. tematiseres og beskrives i professor i komparativ politisk økonomi O.K. Pedersens tese om overgangen fra velfærdsstat til konkurrencestat (Pedersen 2011). Ifølge P. Kemp består dannelse i *"... en formning af menneskets kulturelle karakter i de tre dimensioner, der hører til den: historien, selvet og samfundet"* (ibid.: 45), og har som formål at opnå *"... bevidsthed om ens egen eksistens som en livsopgave sammen med andre og med et medansvar for et fælles sociale liv"* (ibid.:47). Ud fra dette begreb om dannelse kritiserer Kemp samfundets skole- og uddannelsessystem for slet ikke at være orienteret af og begrundet i et begreb om dannelse. Der er i stedet tale om, hvad Kemp betegner som halvdannelse. For Kemp sker denne halvering af dannelsen ved, at man fjerner forestillingen om humanitet og fællesskab fra undervisning og uddannelse. Dannelse reduceres på den måde til *"... en kompetence, der gør det muligt for mennesket at klare sig i en konkurrence med andre"* (ibid.: 19). Gennem ovennævnte halvering bliver dannelse forvandlet til et tilpasningsbegreb i forhold til den konkurrencestat, som, ifølge Kemp, er kendetegnet ved alles kamp mod alle; dannelse bliver reduceret til en kompetence, der gør det muligt for mennesket at tilpasse sig konkurrencestatens krav og fortrænger derved forståelsen af dannelse som *"... en særlig menneskelig kapacitet til at handle sammen med andre og fremme fællesskabet med andre"* (ibid.: 18). Man kan diskutere, om ikke Kems kritik af halvdannelsen og kompetencebegrebet hviler på en grundlæggende hierarkisering af forholdet mellem dannelse og uddannelse: *"Dannelsen gør mennesket til et kulturvæsen, medens uddannelse gør det til et vidende væsen. Dannelsen har et etisk sigte, medens uddannelsen sigter på kompetence"* (Kemp, 2005: 168). Der behøver ganske vist ikke at være nogen modsætning mellem

dannelse og uddannelse, men der er, ifølge Kemp, ikke tale om et lige forhold. Dannelse er ganske vist afhængig af uddannelse, fordi et moderne menneske ikke kan være dannet uden viden, men dannelse omfatter meget mere end uddannelse, hævder Kemp. Dannelse omfatter, udover sansen for det sande, også sansen for det skønne, det gode og retfærdigheden. Derfor må, ifølge Kemp, al uddannelse "... hvile på en dannelse, der gør den meningsfuld og værd at gennemføre" (ibid.).

#### 4.5.3 Dannelse – mellem teori og praksis

Kemps sammenfatning af de ovennævnte dannelsesemaer – dannelse, uddannelse, tilpasning – under overskriften halvdannelse viser tilbage til dannelsens forfaldsperiode, hvor dannelse bliver overfladisk og ensidig (Kemp, 2015: 56). Ifølge Kemp reducerer halveringen af dannelsen samtidig uddannelse til et spørgsmål om overfladisk og ensidig tilpasning af individet til statens interesser og behov. Således bliver uddannelse til middel eller instrument for noget andet end mennesket selv – i dette tilfælde statens konkurrenceevne. Kemp's dannelsesorienterede politiske kritik af halvdannelsen retter sig altså primært mod den halvering af dannelsen, som reducerer skole- og uddannelsessystemets aktiviteter til et spørgsmål om konkret anvendelighed i praksis. Imidlertid gør J. Hellesnes, ligeledes ud fra et dannelseseoretisk udgangspunkt, opmærksom på, at halvdannelse også kan opstå som følge af en ensidig optagethed af teori og en manglende interesse for praksis. Uden interesse for praksis risikerer dannelsen ligeledes at halveres. Hvis dannelse således isoleres til noget rent åndeligt eller teoretisk og på den måde "... lader ånden svæve i ideernes evige himmel..." og trækker sig "... bort fra de urene samfundskræfter..." (Hellesnes, 2004: 167), så bekræfter og styrker man netop disse urene samfundskræfter og, i forlængelse heraf, den aktuelle sociale praksis (ibid.). Ifølge Hellesnes bidrager en sådan halvdannelse til, at samfundets udvikling og dets økonomiske mekanismer forstås som en naturkraft, der styrer vores liv. Derfor ser Hellesnes ikke nogen "... særlig modsætning mellem de højt uddannede værdikonservative åndsfyrster og de økonomiske teknokrater. De er parasitter på hinanden og styrker gensidigt hinanden" (ibid.: 167-168).

I Kemp's og Hellesnes dannelseseoretiske kritik af halvdannelse træder således teori-praksis-problemet frem som det underliggende grundtema i dannelsesbegrebet. Uanset om kritikken retter sig mod en dannelse, der halveres, fordi den reduceres til et spørgsmål om konkret samfundsmæssig anvendelighed – eller om kritikken gælder en dannelse, der halveres, fordi den ikke vil vide af tilværelsens konkrete praktiske samfundsmæssige sammenhænge og problemer, så bliver det klart, at et ensidigt fokus på enten teori eller praksis fører til umenneskelighed i en eller anden form. Selvom Kemp's og Hellesnes' dannelsesorienterede kritik af halvdannelsen i

udgangspunktet lægger hovedvægten en smule forskelligt, hvad angår filosofisk og videnskabsteoretisk inspiration, så kan der udledes den samme pointe hos dem begge: Til spørgsmålet om dannelse hører også altid spørgsmålet om teori og praksis som et praktisk forhold. Hvor dette forhold ikke anerkendes som et praktisk forhold, et forhold, hvor teori og praksis betragtes som lige betydningsfulde for forståelsen af menneskets liv som et meningsfuldt liv, da reduceres dannelse til halvdannelse – uanset om denne halvdannelse udspringer af den ene eller den anden form for hierarkisering af forholdet mellem teori og praksis. I forlængelse heraf advarer både Kemp og Hellesnes, på hver deres måde, om de konsekvenser det har for pædagogisk praksis, hvis dannelse reduceres til halvdannelse. Hvor forholdet mellem teori og praksis ikke forstås som et praktisk forhold og vekselvirkende forhold mellem to lige betydningsfulde størrelser, der reduceres og hierarkiseres forståelsen af det menneskelige liv og dets mening. Den pædagogiske praksis, der, som del af dette meningsfulde liv, har til opgave at føre ind i dette liv gennem omsorgen for dannelse og uddannelse, risikerer ligeledes at blive halveret, altså blive parasitær og undertrykkende eller instrumentaliseret som en ensidig eller overfladisk tilpasning.

## 4.6 Pædagogik – opfordring til meningsfuld selvbestemmelse

I den tyske dannelsestradition kan man, ifølge W. Böhm, pege på to grundlæggende dannelsesforestillinger, som har haft betydning for tysk pædagogik generelt, men som måske især træder frem i den almenpædagogiske tradition (Böhm, 2005). Den ene grundlæggende dannelsesforestilling knytter sig til oplysningstidens projekt. Her finder man

- dels en *politisk dannelsesforestilling*, der primært knytter sig til oplysningens begreber om det oplyste menneske, altså det menneske, der gennem udfoldelse af sin fornuft og gennem kritisk distance er i stand til at frigøre sig selv fra metafysisk, teologisk eller andre former for fremmedbestemmelse. Denne politiske dannelsesforestilling sigter således på individets fornuftige autonomi eller myndighed.
- dels en *psykologisk dannelsesforestilling*, der primært forstår dannelse som udfoldelse og formning af sjælens iboende kræfter og altså sigter på, at den enkelte bringer sig i overensstemmelse med disse sjælelige kræfter.

Til begge disse *udfoldelsesbevægelser* knytter sig en moderne videnskabelig forståelse af opdragelse som udefrakommende planmæssige påvirkninger, der kan

moralisere mennesket eller bringe mennesket frem til bestemte forestillinger eller idealer om dyd eller lykke.

Den anden (og lidt senere) grundlæggende dannelsesforestilling knytter sig, ifølge Böhm, til den voksende mekanisering og funktionalisering af samfundet i 1800-tallet. Som reaktion på denne udvikling bliver dannelse forstået som menneskets selvfrembringelse. Denne selvfrembringelse sker i mødet med verden, dens mennesker og ting og den modstand, som verden yder menneskets forsøg på at forstå og håndtere sin verden. Dannelse som selvfrembringelse forstås primært som overskridelse eller udvidelse af personen og altså ikke primært som tilpasning af individet til allerede forudbestemte idealer eller forestillinger, som mennesket gennem opdragelse planmæssigt skal føres hen til og bekræfte. Her finder man

- dels en idealistisk dannelsesforestilling, som især G. W. F. Hegel udarbejder filosofisk. Her tages der, ifølge Böhm, udgangspunkt i dialektikken mellem det almene og det særlige i dannelsesprocessen. Dannelsesprocessen drejer sig her om, at den enkelte skal af-arbejde sin subjektivitet, fordi den enkeltes selvvirkeliggørelse samtidig også forstås som virkeliggørelsen af det almene, den absolutte ånd,
- dels en (ny)humanistisk dannelsesforestilling, som bygger på en antropologisk tese om, at mennesket, som historisk og sprogligt væsen, er sit eget formål og selv skal frembringe sin egen (harmoniske) bestemmelse eller mening og derved bidrage til menneskehedens dannelse (ibid.).

I eftertidens dannelsesorienterede almene pædagogiks teoridannelser genfinder man i alt væsentligt disse fire forståelser af dannelse i forskellige kombinationer, variationer og videreudviklinger. Det er derfor vanskeligt helt rent og klart at fastholde disse fire ”dannelsesspor” som adskilte i eftertidens almene pædagogiske teoridannelser. Der vil da heller ikke her blive gjort noget forsøg på at opretholde en sådan adskillelse. Alligevel er der dog et af disse grundlæggende dannelsesspor, som her skønnes at være særlig relevant og produktivt for denne afhandlings almenpædagogiske undersøgelse og altså den forståelse af almen pædagogik, som følges her. Det drejer sig om det dannelseseoretiske spor, som især den ny-humanistiske dannelsesestænkning afsætter i den tyske Bildungstradition, og som både i samtiden og efterfølgende har haft betydelig indflydelse på den del af den almenpædagogiske tradition, som forstår pædagogisk praksis som *hjælp* eller *opfordring til selvbestemmelse*, altså hjælp eller opfordring til, livet igennem, at blive sig selv som menneske i mødet med verden, dens mennesker og dens ting. Med henvisning til D. Benners ny-humanistisk inspirerede almene pædagogik beskriver lektor i pædagogisk filosofi M. Wiberg denne forståelse af dannelse som

”... et verdensforhold, der viser sig som en vekselvirkning mellem menneske og verden, idet mennesket bestemmer sig selv i udvekslingen med verden” (Wiberg, 2016: 10).

#### 4.6.1 Dannelse som stræben efter mening

Et af de mest betydningsfulde udtryk for den tyske Bildungstradition, som samtidig har haft en afgørende indflydelse på væsentlige dele af eftertidens almene pædagogiske teoridannelser, finder vi især i W. von Humboldts dannelsesfilosofi fra starten af 1800-tallet (Humboldt, 2002a, 2002b; Oettingen, 2006; Benner, 2003; Komischke-Konnerup, 2016). Humboldt er dog ikke den eneste pædagogisk betydningsfulde dannelsesestænk i den ny-humanistiske Bildungstradition. Således har fx også den ny-humanistiske tyske opdragelsestænk J.F. Herbart ydet et helt grundlæggende bidrag til den almene pædagogik. Men det er, som allerede nævnt, først på baggrund af Humboldts bidrag til udformningen af et moderne dannelsesbegreb, at dannelse historisk set bliver forstået som et grundbegreb i tysk pædagogik (Hentig, 1998: 40; Böhm, 2005).

Humboldt beskriver dannelsesprocessen som en livslang stræben efter at blive sig selv som menneske og leve et liv med frihed og mening. Denne stræben orienterer alle menneskelige aktiviteter og retter sig mod ”... den højeste og mest velordnede dannelse af dets (menneskets) kræfter til et hele” (Humboldt, 2002b: 64). Hos Humboldt forstås dannelsesprocessen dog ikke som en rent individuel stræben, men som en virkeliggørelse af noget alment menneskeligt: Hvert enkelt menneske har en dannelsesopgave, som består i at realisere eller udtrykke det almene, forstået som: ”... menneskeheden i vores person...” (Humboldt, 2002a: 235). Denne dannelsesopgave er, ifølge Humboldt, ikke noget man løser alene, hver for sig, men er bundet til deltagelse og medvirken i fællesskaber. Dannelsesprocessen består således af et vekselvirkende og gensidigt udvidende forhold mellem menneskene. Det enkelte menneske har brug for et fællesskab eller samfund for at kunne danne, dvs. udvide, sin menneskelighed, og på den måde bidrager den enkelte både til samfundets og til menneskehedens udvikling (Komischke-Konnerup, 2016). I dannelsesprocessen, således som Humboldt beskriver den, forsøges alle menneskets kræfter udfoldet, og altså ikke blot de åndelige. Denne udfoldelse sker gennem individets tilegnelse af ”verden”. En tilegnelse, der forstås som en aktiv og selvvirksom proces, hvorved individet gør sig ”det fremmede”, altså det, der ikke er individet selv, fortroligt. I dannelsesprocessens selvvirksomme og tilegnende omgang med verden, dens ting og dens mennesker sætter mennesket sit præg på den verden, som det tilegner sig, sådan som også verden i dannelsesprocessens tilegnelse præger det menneske, der danner sig. Det er i denne dannende vekselvirkning mellem mennesket og dets om-verden, at mennesket bliver menneskeligt, og om-

verden bliver (stadig mere) menneskelig, meningsfuld. Set på denne måde betegner dannelse således en proces, hvor mennesket overskrider sig selv i forhold til verden, og i denne overskridelse udvider mennesket sig selv og sin forståelse af både verden, selvet og forholdet mellem selvet og verden (Gadamer, 2004; Benner, 2008, 2003; Hentig, 1998; Oettingen, 2006; Komischke-Konnerup, 2016). Dannelse er, set på denne måde, udviklingen af selv- og verdensforhold, hvori mennesket bliver en person, der kan forholde sig til sig selv og sin verden livet igennem (Wiberg, 2016; Böhm, 2005). I sin behandling af Humboldts dannelsestænkning sammenfatter H. von Hentig formålet med denne livslange dannelsesproces som ”... *den sig selv bestemmende individualitet – dog ikke for dens egen skyld, men fordi den som sådan beriger menneskeheden*” (Hentig, 1998: 41).

#### 4.6.2 Nogle udvalgte dannelsesteoretisk begrundede almene pædagogiske pointer

Selvom denne afhandling i alt væsentligt foreslår at følge Humboldts dannelsestænkning som vejen ind i den almene pædagogik, kan der her ikke gøres indgående rede for Humboldts omfattende dannelsesteoretiske arbejde. Her skal der først og fremmest fremhæves nogle af de pædagogisk betydningsfulde træk ved Humboldts dannelsestænkning, som altså har betydning for den forståelse af almen pædagogik og dermed også for det pædagogiske perspektiv eller horisont, som orienterer og begrunder denne undersøgelse – herunder også den forståelse af forskningsprocessen, som en dannelsesproces, der har selvbestemmelse som sit egentlige formål (se det afsluttende afsnit i kapitel 3).

##### *Enhver aktivitet kan være dannende*

En vigtig pædagogisk pointe i Humboldts dannelsestænkning kommer til syne i det forhold, at enhver aktivitet, ifølge Humboldt, potentielt kan være dannende. Han understreger, at det først og fremmest er menneskets frie og selvvirksomme handlen, der er dannende, og ikke så meget den konkrete aktivitet. Det bliver således klart, at dannelsesprocesser ikke behøver at være bundet til fx boglige eller teoretiske beskæftigelser. Det afgørende er således, at det enkelte menneske har mulighed for frit at involvere sig i den ene eller den anden aktivitet. Ud fra en sådan betragtning kan man sige, at enhver aktivitet principielt har mulighed for at være eksemplarisk i dannelsesmæssig forstand. Hvis denne pointe overføres på en pædagogisk sammenhæng, bliver spørgsmålet, på hvilken måde og med hvilken begrundelse en aktivitet tilrettelægges fremtrædende, mens spørgsmålet om aktivitetens art, fx om aktiviteten er fysisk, håndværksmæssig eller teoretisk, boglig, bliver mindre fremtrædende. Dette er dog ikke det samme som at frakende spørgsmålet om indhold en central betydning for en dannelsesorienteret pædagogisk praksis. Den dannelsesproces, som Humboldt beskriver, foregår jo netop i vekselvirkning med

verden og dens mennesker. Mennesket danner sig ikke ved udelukkende at møde sig selv, men altså i en overskridelse eller udvidelse af det allerede kendte. Dannelsens overskridelses- og udvidelsesproces omfatter både selvet, den anden og det andet.

### *Frihed som dannelsens forudsætning*

Dannende bliver disse aktiviteter imidlertid kun, hvis de udøves i frihed. Kun som fri og selvvirksom aktivitet er det muligt at realisere det alment menneskelige, den sande fornuft, det meningsfulde, det menneskelige. Derfor må det enkelte menneske også have reel mulighed for at handle frit, spontant og medvirke i sine aktiviteter. For Humboldt er det, han betegner som situationernes mangfoldighed, således en konkret forudsætning for, at menneskets frie og spontane handlen kan udfolde sig. Uden denne mangfoldighed er menneskets handlen hverken fri eller meningsfuld og derfor heller ikke dannende. Hvis man overfører denne dannelsesteoretiske pointe hos Humboldt til pædagogisk praksis, gør den opmærksom på betydningen af, at pædagogisk handlen og pædagogiske situationer tænkes og udformes på en sådan måde, at det bliver muligt for elever selv at aktivere deres frihed og forsøge på selv at tænke og handle i forhold til, hvad der skal læres.

### *Fremmedgørelse som tab af menneskelighed*

Det, som mennesket ikke selv har valgt, men som det bliver presset eller beordret til, det forbliver fremmed, det udføres med mekanisk færdighed og har ingen dannende effekt. Mennesket må have mulighed for frit at udtrykke sin menneskelighed, sin dannelsesstræben, og samtidig også have muligheden for at spejle sig eller genkende sin menneskelighed i mangfoldige menneskelige udtryk. Hvis ensidighed eller ufrihed berøver mennesket muligheden for selvvirksomt at handle og knytte sig til verden i den "... mest almene, livligste og frieste vekselvirkende ..." (Humboldt, 2002a: 235-236) omgang, så mister mennesket samtidig muligheden for at danne sig. I yderste konsekvens fremmedgøres det for sig selv og berøves sin menneskelighed.

### *Dannelse som møde med den anden og det andet*

Ud fra Humboldts dannelsesestænkning kan dannelsesprocesser ikke betragtes som rent individuelle eller rent indre processer. Dannelsesprocesser forudsætter både en vekselvirkning mellem individet og "den anden" (mennesket behøver et fællesskab for at danne sig) og mellem individet og "det andet" (verden). I forlængelse heraf kan pædagogisk praksis ikke blot være et spørgsmål om at rette opmærksomheden mod barnets eller elevens individuelle og indre forhold, kvaliteter eller processer. Det er i barnets eller elevens *møde* med det, der ikke er hende selv, i mødet med det, der er uden for hende, at dannelsesprocesser kan igangsættes.



### *Sproget som dannelsesmulighed*

Ifølge D. Benner tilkender Humboldt sproget en dobbelt formidlingspræstation, og det er denne dobbelte præstation, der overhovedet gør sproget til det, det er. Sproget består således altid af dels en inter-subjektiv formidlingspræstation og dels en verdensformidlende præstation. Den inter-subjektive formidling formidler mellem den ene og den anden, mens den verdensformidlende præstation formidler mellem menneske og verden. Disse to formidlingspræstationer er aldrig adskilte, men kommer altid til udtryk i den samme sproghandling. At de på denne måde er knyttet til hinanden, betyder dog ikke at den verdensformidlende funktion udspringer af sprogets inter-subjektive formidlingspræstation, men at den meddeler sig via denne præstation. Omvendt er det, ifølge Humboldt, heller ikke sådan, at sprogets inter-subjektive formidlingspræstation frembringer sprogets verdensformidlende funktion. Den inter-subjektive formidlingspræstation består i at almenføre verdensformidlingen, således at de modtagere, som denne formidlingspræstation retter sig mod, kan relatere sig til deres egne erfaringer med verden. I den forstand er sproget altid på forhånd en verdensrelateret meddelelse fra en afsender til en modtager. Et forhold, der har betydning for sprogtilegnelse, men som i virkeligheden er til stede i enhver form for samtale (Benner, 2008, 2003).

Ud fra denne forståelse af Humboldts sprogfilosofi kan man derfor beskrive samtalen som en dannelsesstruktur. I samtalens sproglige interaktion vekselvirker altid *nogen* om *noget*, og set på den måde kan samtalen, i videste forstand, betragtes som det sted, hvor både forholdet mellem individet og ”den anden” og individet og ”det andet”, altså forholdet mellem den enkelte og verden, udfolder sig. I den forstand er sproget potentielt stedet for tilegnelse af både ”den anden” og ”det andet” og dermed også stedet for den udvidelse af menneskets selv- og verdensforhold, som dannelse her betegner. Sproget indeholder i den forstand altid en dannelsesmulighed, en tilblivelsesmulighed.

På den måde er Humboldts sprogfilosofi dannelsesfilosofisk begrundet og gør opmærksom på sproget som andet og mere end blot kommunikation mellem afsender og modtager. Sproglige handlinger og interaktioner repræsenterer samtidig også altid dannelsesmuligheder og peger derved på en tæt sammenhæng mellem sprog og pædagogisk praksis. Pædagogiske handlinger og interaktioner er også altid sproglige handlinger. Pædagogiske henvendelser og opfordringer udtrykkes gennem sprog. Uanset om det sker gennem det talte sprog, skriftsproget eller gennem kroppens bevægelser som fx ansigtsudtryk, gestik og gebærder, så er der tale om sproglige handlinger, der opfordrer til at træde ind i mulige dannelsesprocesser (Benner, 2008). At denne sproglighed inden for pædagogikken kan forstås i meget bred forstand, understreges yderligere af den tyske didaktiker H. Meyer, når han fx

gør opmærksom på, at pædagogikkens sproglige handlinger også kan være til stede i de materielle forhold, som skolens pædagogiske praksis altid er forbundet med. Meyer hævder, at didaktiske beslutninger i en vis forstand kan betragtes som *nedfrosne* i fx undervisningsmidlerne eller den måde, hvorpå lokaler er indrettet. Han beskriver derfor klasselokalet som undervisningens "... *materialiserede curriculum* ..." (Meyer, 2008: 116). Også den norske didaktiker G. Imsen taler om, at pædagogisk-didaktiske valg kan *fastfryses* i det, hun betegner som skolens materielle rammesystem (Imsen, 2003: 312).

#### 4.6.3 Fem almene pædagogiske pointer

Hvis man kort skal sammenfatte dette udvalg af almenpædagogisk betydningsfulde pointer i Humboldts dannelseseoretiske arbejde og dermed også fremhæve den ny-humanistiske Bildungstraditions betydning for nutidige, almene pædagogiske teoridannelser, så forekommer især disse fem karakteristika at træde frem, som tillige er betydningsfulde for afhandlingens almenpædagogiske perspektiv:

- Dannelse forstås således primært som en proces, hvorved mennesket bestemmer sig selv som menneske og altså realiserer sin særlige menneskelige mulighed for at leve et praktisk, selvbestemmende og meningsfuldt liv. I den forstand siger dannelsesbegrebet dels noget om den proces, hvorved mennesket dannes eller formes som menneske, og dels noget om formålet og meningen med den menneskelige tilværelse. Dannelsens formål er udviklingen og udvidelsen af et selv- og verdensforhold, hvori mennesket *selvvirksomt* og *medvirkende* bestemmer sig selv som menneske og derved bliver sig selv og andre stadig mere meningsfuld, altså stadig mere menneskelig. En pædagogisk praksis, der orienterer og begrundes sig i forhold til en sådan forståelse af dannelse, lægger således vægt på at skabe meningsfulde situationer, der antages at gøre det muligt for barnet eller den unge at forstå sig selv og "verden" som meningsfulde fænomener.
- Dannelsesstænkningen gør dog opmærksom på, at mennesket ikke er et på forhånd fastlagt væsen, men har evne eller mulighed for at indgå i dannelsesprocesser, hvorved det, som et selvbestemmende væsen, forandrer eller bestemmer sig selv og sin omverden. I det omfang at dannelsesprocesser antages at være livslange processer, er mennesket, ud fra et dannelseseoretisk perspektiv, derfor altid undervejs, foreløbig, uafsluttet, i færd med at overskride sig selv, under udvidelse i sin stræben efter mening. En dannelsesorienteret pædagogisk praksis handler derfor mere om *tilblivelse* af mening og ikke så meget om identitet.

- At realisere denne dannelsesmulighed er en opgave, som hvert enkelt menneske må løse, men det er ikke en rent individuel proces. Dannelse forudsætter dels en ”verden” uden for det enkelte menneske. Altså noget, der netop ikke er dette menneske selv, men noget, der til en vis grad er fremmed for dette menneske og som derfor kan siges at yde en form for modstand mod forsøget på at gøre sig dette fremmede meningsfuldt og fortroligt. Dels forudsætter dannelse, at det enkelte menneske selv vil og reelt har mulighed for selvvirksomt og medvirkende at tilegne sig dette fremmede, verden. *Pædagogisk set forudsætter dannelse, at man bliver og lader sig opfordre til at deltage og medvirke i situationer som indeholder muligheder for dannende omgang med sig selv, den anden og det andet.* Dermed (for)bliver generationsforholdet et betydningsfuldt omdrejningspunkt for pædagogisk praksis, men ikke som et forhold, hvor den ældre generation blot meddeler eller ensidigt belærer den yngre generation om, hvad der hører til i et meningsfuldt menneskeligt liv. Den ældre generations pædagogiske henvendelse må forsøge at aktivere eller igangsætte dannelsesprocesser, og det vil her sige forsøge på at *opfordre den enkelte til selv at deltage og medvirke.*
- Enhver aktivitet er potentielt dannende og kan bidrage til udvidelsen af personens selv- og verdensforhold. Forudsætningen for, at aktiviteter kan være dannende, er, at de er meningsfulde, dvs. at man gennem disse aktiviteter får mulighed for frit og spontant at tilegne sig eller opdage noget af ”verden” og sig selv som en menneskelig person. I den forstand er dannelse også et spørgsmål om udvikling af sansen for at kunne se det almene i det partikulære, at kunne se det eksemplariske i eksemplet, at kunne se helheden i delene – og omvendt. En pædagogisk praksis, der forstår sig selv som dannende i denne betydning, hierarkiserer ikke mellem fx bogligt-teoretiske og konkrete-praktiske aktiviteter som mere eller mindre dannende aktiviteter – lige som en sådan forståelse heller ikke udelukker uddannelse som del af en dannelsesorienteret pædagogisk praksis.
- Sproget repræsenterer altid en dannelsesmulighed. Pædagogisk set er sproghandlinger derfor altid pædagogisk betydningsfulde – og omvendt: pædagogiske handlinger er også altid sproglige handlinger – uanset om disse handlinger er verbale, kropslige eller er indlejret i pædagogisk tilrettelagte materielle kontekster.

At disse dannelsesteoretiske pointer stadig har en almen pædagogisk betydning, vil man eksempelvis kunne overbevise sig om ved at betragte nyere forsøg på at udvikle almene pædagogiske læringsteorier, der adskiller sig fra fx psykologiske, sociologiske eller biologiske læringsteorier. Således gør fx Ellinger og Hechler (Ellinger & Hechler, 2013b) opmærksom på, hvad de betegner som læringens *pædagogik*. Her er det centrale omdrejningspunkt vekselvirkningen mellem den enkelte og verden med henblik på tilblivelse som menneske. Pædagogisk betragtes læring ikke blot som forudsætning for menneskets overlevelse, men samtidig også som fundamentet for menneskets tilblivelse som menneske. I *pædagogisk læringsteori* betyder læring derfor ikke blot forandring af forskellige individuelle strukturer, men i høj grad forandring af det selv- og verdensforhold, som også omfatter forholdet til andre. Disse forandringer sker ikke som følge af medfødte anlæg, men som resultat af reflekterede erfaringer. Der er, ifølge Ellinger og Hechler, tale om begrundede forandringer af handlings- og eksistensmuligheder, fortolkningsmuligheder samt smags- og værdistrukturer. Ud fra et pædagogisk perspektiv er det derfor ikke blot interessant, *hvordan* man lærer det ene eller det andet. Pædagogisk læringsteori spørger i høj grad også efter *indholdet* i denne læring, dvs. hvad der læres og hvad denne læring gør ved den lærende selv og verden (Ellinger & Hechler, 2013b: 82-83). Selvom Humboldt ikke nævnes udtrykkeligt her, er denne pædagogiske læringsforståelse tydeligt inspireret af den ny-humanistiske dannelsestradition, som især Humboldt men også andre betydningsfulde pædagogisk-didaktiske tænkere som fx J.F. Herbart bidrog markant til. Lignende pædagogiske forståelser af læring finder man derfor også, på forskellig vis, hos de almenpædagogiske teoretikere, som indgår i denne afhandling, fx K. Prange, D. Benner og W. Klafki.

## 4.7 Undersøgelsens perspektiv – en kort sammenfatning og et par præciseringer

Hvis man kort skal sammenfatte ovenstående, kan man sige, at denne afhandlings undersøgelse orienteres af en forståelse af pædagogisk praksis som bidrag til menneskets dannelse som et *selvbestemmende* væsen. Set på denne måde indfører og forbereder pædagogiske handlinger den opvoksende til en selvvirksom, medvirkende og meningsfuld omgang med verden, dens mennesker og ting, for at den enkelte kan udvide sit selv- og verdensforhold og altså blive stadig klogere på, hvad det vil sige at handle og tænke som menneske.

### 4.7.1 Pædagogik som praksis – og som praktisk videnskab

Når jeg altså her i denne undersøgelse træder ind i det pædagogiske liv på to institutioner, så er det altså med en sådan dannelsesorienteret, almenpædagogisk

forståelse af pædagogik som perspektiv eller horisont. En sådan forståelse betragter pædagogik som en særlig form for praksis, der sammen med andre former for praksis som fx politik, religion, arbejde, kunst og moral helt grundlæggende hører med til og former menneskets praktiske og fælles liv. Pædagogisk praksis ses her som et grundlæggende træk ved menneskets eksistens, som noget alment menneskeligt (Benner 2012; Benner & Brüggen, 2011). For en sådan betragtning er pædagogisk praksis altså lige så gammel som mennesket selv og ikke en praksis, der først senere følger sig til det menneskelige liv. I deres almenpædagogiske fremstilling af pædagogikkens historie gør D. Benner og F. Brüggen opmærksom på det forhold, at evolutionen har gjort læringens nødvendighed permanent hos mennesket. Det er dog kun selve evnen til at lære, der nedarves, og ikke det, som tidligere generationer har lært. Hver ny generation må således lære igen, hvad den ældre allerede har lært. Pædagogisk praksis er i den forstand ikke noget, der skal opfindes, anfører Benner og Brüggen, og pædagogikkens historie er ikke historien om pædagogikkens opfindelse, men i stedet historien om opdagelsen og fortolkningen af pædagogisk praksis, dens handlings- og refleksionsformer. Kun den pædagogiske handlens forskellige teknikker og refleksionsformer, dens organisering og institutionalisering er noget, der er blevet opfundet (ibid.). På den måde skelnes der altså i denne almene pædagogiske forståelse mellem, på den ene side, pædagogik som kulturelt frembragte former, der må forstås på historicitetens betingelser, og, på den anden side, pædagogik som et grundlæggende træk, et alment træk ved selve den menneskelige eksistens. Som følge af den læringens nødvendighed, som Benner og Brüggen peger på ovenfor, er mennesket nødt til også altid at handle pædagogisk. På den måde hører den pædagogiske handlen med til selve den menneskelige eksistens. Men måden, hvorpå denne pædagogiske handlen udformes, er altså underlagt historiens kræfter og er derfor også kulturelt og historisk foranderlig og forskellig. Derfor er selve den pædagogiske praksis også altid primær eller forud for pædagogisk teori og pædagogisk videnskab, der i denne sammenhæng betragtes som sekundære i forhold til pædagogisk praksis: Pædagogisk teori er praktisk teori og pædagogisk videnskab er praktisk videnskab *om* og *for* pædagogisk praksis. Som beskrevet ovenfor betyder denne forståelse af pædagogisk videnskab som praktisk videnskab, at forholdet mellem pædagogisk teori og pædagogisk praksis forstås som et praktisk forhold, hvilket betyder, at teori og praksis er lige betydningsfulde for en pædagogisk forskning, der har beskrivelse og forståelse af pædagogisk praksis som sit formål.

Hvis man altså anlægger et sådant almenpædagogisk perspektiv på pædagogisk praksis og dermed altså også på et pædagogisk meningsfuldt liv, som man videnskabeligt ønsker at træde lærende og opdagende ind i for at beskrive og forstå, så er det ikke først og fremmest dyrets eller plantens genetisk bestemte liv, man

træder ind i. Der er tale om en del af menneskets praktiske og fælles liv, som på den ene side træder synligt frem som forskellige handlinger, normer og steder, men som – på den anden side – behøver et begreb om pædagogik, et pædagogisk perspektiv, for at blive set og forstået som pædagogisk meningsfulde handlinger, normer og steder (Sünckel, 2013; Prange, 2009).

#### **4.7.2 Frihed og forankring**

I forhold til denne undersøgelse skal især to forhold fremhæves og præciseres for at undgå nogle misforståelser, som man indimellem støder på i pædagogisk kontekst.

##### ***En pædagogisk begrundet frihed – frihed til at danne sig***

Det første forhold angår den udbredte forestilling, at pædagogisk praksis altid er rettet mod barnet eller den unges frihed eller frigørelse. En sådan forestilling er naturligvis ikke helt forkert, men som Siljander ovenfor gør opmærksom på, bliver det vanskeligt på den måde at skelne mellem, hvad der er pædagogisk, og hvad der er politisk eller etisk (Siljander, 2005). Et alment pædagogisk perspektiv, sådan som jeg har skitseret det ovenfor, retter imidlertid – som tidligere omtalt i afhandlingen – især opmærksomheden mod tre grundantagelser. For det første mod den antagelse, at ethvert menneske besidder en grundlæggende og ubestemt mulighed (eller evne) for at lære og danne sig. For det andet mod den antagelse, at ethvert menneske har et grundlæggende behov for, at denne ubestemte lærings- og dannelsesmulighed formes pædagogisk. I forlængelse heraf bliver det – for det tredje – synligt, at dette almene pædagogiske perspektiv tillige omfatter den antagelse, at det er muligt og nødvendigt at henvende sig til denne grundlæggende lærings- og dannelsesmulighed og forsøge på at forme denne mulighed eller evne pædagogisk gennem forskellige former for handling med henblik på, at mennesket bliver selvstændigt eller selvbestemmende. Forstået som svar på menneskets behov og mulighed for pædagogisk formning er pædagogiske handlinger også altid helt grundlæggende forbundet med et ansvar for den opvoksende generation – et pædagogisk ansvar (Prange, 2013; Benner, 2012; Kant, 2000; Herbart, 1984).

Et pædagogisk begreb om frihed orienteres og begrundes derfor af menneskets behov og mulighed for at blive til og altså bestemme sig selv – i interaktion med andre mennesker. I forlængelse af et sådant dannelsesorienteret, almenpædagogisk perspektiv forstås friheden i første omgang ikke primært som en politisk eller etisk begrundet frihed, men som en dannelseseoretisk og pædagogisk begrundet frihed: Mennesket har behov for friheden til at danne sig som menneske i fri og livlig vekselvirkning med andre mennesker. Derfor står et dannelsesorienteret, almenpædagogisk perspektiv nok i en betydningsfuld sammenhæng med etiske og politiske forestillinger om frihed, men det er ikke det samme som, at der uden videre

kan sættes lighedstegn mellem pædagogik, etik og politik (Prange 2010; Benner 2003; Oettingen 2006; Komischke-Konnerup 2016, 2012).

### *En pædagogisk begrundet social forankring – at genfinde sig selv i sociale kontekster*

Det andet forhold angår den selvbestemmelsesproces, som et dannelsesorienteret, almenpædagogisk perspektiv både retter blikket mod og samtidig selv er en del af. En sådan selvbestemmelse sker ikke ud i det blå, fordi mennesket, set på denne måde, også altid er et kulturelt subjekt og derfor også altid er bundet ind i sin konkrete historiske og kulturelle kontekst, sin verden. Inden for humaniora beskrives dette subjekt som "... *nedsunket i faktiske kontekstuelle, lingvistiske, æstetiske, nationale og religiøse praksisser*" (Pedersen og Collin, 2015: 153). Med henvisning til H.-G. Gadamer gør Pedersen og Collin dog opmærksom på, at menneskets binding til sin tradition ikke må forstås som en kausal sammenhæng, men som "... *den forståelseshorisont, inden for hvilken mennesket fortolker sin tilværelse, og ud fra hvilken mennesket udformer sin livsbane*" (ibid.: 154). Hvis man altså forstår menneskets mulige selvbestemmelse ud fra et sådant fænomenologisk-hermeneutisk perspektiv, bliver man opmærksom på, at dannelsesprocesser ikke blot er processer, der er orienteret og begrundet af frihed. De er samtidig også bundet til eller forankret i en konkret historisk-kulturel kontekst. Vi finder den samme grundlæggende tematik i fx Benners almene pædagogik, hvori han forankrer sit begreb om praksis i en grundlæggende forestilling om menneskets måde at være i verden på som en – på én gang – produktivt fri, historisk, sproglig og legemlig eksistens (Benner, 2012). Hvilket også træder frem hos Humboldt, når han fremhæver, at alle aktiviteter i virkeligheden kan være dannende, hvis de som frie og livlige processer sker i vekselvirkning mellem mennesket og dets verden. En pædagogisk praksis, der er dannelsesorienteret i denne forstand, kan derfor ikke blot forstås som noget, der blot emanciperer og altså løsriver individet, men må samtidig også altid forstås som noget, der indfører og (på ny) forsoner eller forankrer individet i forskellige historisk-kulturelle kontekster eller fællesskaber, hvorved både individet og konteksten forandres. Heller ikke ud fra denne betragtning er en almenpædagogisk forståelse af menneskets selvbestemmelsesprocesser blot udtryk for en individual-pædagogisk frigørelsestænkning, men også altid udtryk for en socialpædagogisk eller samfundsmæssig integrationstænkning. En pointe vi ikke blot fandt hos Benner, men også hos J. Reyer tidligere i afhandlingen (Benner, 2012; Komischke-Konnerup & Oettingen, 2010c; Reyer, 2002). De selvbestemmende tilblivelses- eller dannelsesprocesser, som et dannelsesorienteret, almenpædagogisk blik gør opmærksom på, er altså ikke blot et spørgsmål om frihed, forstået som løsrivelse fra noget eller nogen, men inkluderer tillige altid spørgsmålet om menneskets

indfældethed, fakticitet eller kastet-hed, sådan som især den fænomenologisk-hermeneutiske tradition har formuleret det i sammenhæng med den dannelsesorienterede tyske tradition, som også den almene pædagogik er rundet af. I den forstand er både humanistisk forskning og almen pædagogik, som den forstås her, grundlæggende knyttet til det ”... lærings- og dannelsesideal, der har været centralt i udviklingen af et moderne humaniora ...” (Pedersen & Collin, 2015: 152). Det betyder dog på ingen måde, at man så ikke også kan inddrage samfundsvidenskabelige, biologiske eller andre videnskabelige erkendelser og indsigter i almenpædagogisk forskning (Klafki, 2004, 2002, 1977; Uljens, 1998). Det afgørende for, at man kan tale om en almenpædagogisk forståelse i denne forstand, er dog, at disse forskellige erkendelser, indsigter og tilgange helt grundlæggende orienteres og begrundes af et begreb om pædagogik som et bidrag til menneskets dannelse, dets livslange tilblivelse eller bestemmelse af sig selv som menneske og som borger.

Når jeg i indledningen til dette kapitel peger på, at denne afhandlings undersøgelse arbejder ud fra et mulighedsbetinget og åbent almenpædagogisk perspektiv, betyder det altså, at dette perspektiv må forstås som et dannelsesorienteret pædagogisk perspektiv. Dels fordi perspektivet retter blikket mod den måde, hvorpå man pædagogisk forsøger at forme elevernes evne til og mulighed for at lære og danne sig i den lokale praksis, som undersøgelsen gælder. Dels fordi undersøgelsens perspektiv tillige retter blikket mod selve forskningsprocessen som en lærings- og dannelsesproces og dermed også mod forskerens egen person som en betydningsfuld og meningsfuld del af og forudsætning for forskningsprocessen. Hun er først og fremmest selv at betragte som en lærende og dannelsesåben person, der gennem sin medvirken i den pædagogiske forskningsproces om og for pædagogisk praksis selv dannes – ikke blot som forsker men også som menneske. Det er især med disse to betydninger, at denne undersøgelses perspektiv kan betegnes som et dannelsesorienteret, almenpædagogisk perspektiv.



## 5. At træde ind i et pædagogisk meningsfuldt liv

### 5.1 Indledning

Denne almenpædagogiske undersøgelse tillægger pædagogisk-teoretiske og pædagogisk-empiriske undersøgelser lige stor betydning for undersøgelsen af lokal og konkret skole- og uddannelsespraksis som pædagogisk meningsfuld praksis. Undersøgelsens almenpædagogisk-teoretiske perspektiv – som også indeholder undersøgelsens grundlæggende pædagogisk-metodologiske overvejelser – er der allerede gjort rede for ovenfor. I afhandlingens kapitel 5 gøres der derfor rede for undersøgelsens konkrete pædagogisk-empiriske forskningsaktiviteter og deres udformning. I den forstand kan kapitel 5 betragtes som indledningen til undersøgelsens empiriske del – uden at denne empiriske del dog kan forstås som uafhængig af undersøgelsens pædagogisk-teoretiske perspektiv. Undersøgelsens empiriske forskningsaktiviteter består hovedsageligt af dialogmøder og deltagende observation. De overvejelser og beslutninger, der knytter sig til disse aktiviteter og deres udformning, skal naturligvis ses i sammenhæng med nogle af de helt grundlæggende almenpædagogiske overvejelser, der allerede er gjort rede for i afhandlingens kapitel 3 og 4.

### 5.2 Nogle indledende overvejelser over undersøgelsens fremgangsmåde

Undersøgelsens pædagogisk-empiriske del bygger på den antagelse, at hvis man for alvor vil vide noget om og forstå menneskers lokale, konkrete, praktiske og fælles pædagogiske liv, må man også selv træde ind i dette liv (Pedersen, Klitmøller & Nielsen, 2012; Szulevicz, 2012). Pædagogisk-teoretiske studier er ganske vist helt nødvendige for en almenpædagogisk undersøgelse, men ikke tilstrækkelige, hvis man ønsker at lære om og opdage konkret og lokalt udformet skole- og uddannelsespraksis som et pædagogisk meningsfuldt liv. Derfor har jeg i undersøgelsen valgt at følge antropologiens og etnografiens opfordring til (også) at søge ind i den verden, der skal undersøges, ved helt konkret at tage plads i den (Hastrup, 2003a) og lade sig involvere i den kultur eller praksis, som man er optaget af at udforske (Breidenstein, 2006). Denne almenpædagogiske undersøgelse er således en udforskning af et pædagogisk hverdagsliv, hvor der er fokus på at forstå og beskrive konkrete menneskers pædagogiske handlinger, forestillinger og de forskellige kontekster, hvori disse handlinger og forestillinger finder sted (Gulløv, Nielsen & Winther, 2017; Brinkmann, 2013).

Forskningsprocessen har i et vist omfang været eksperimentelt åben og er løbende blevet tilpasset som følge af mine konkrete møder med lokal pædagogisk praksis samt de notater, foreløbige analyser og fortolkningsforsøg, som er blevet udarbejdet i forlængelse af disse møder. Men også mine løbende studier af den almenpædagogiske teorihorisont, som bidrager til undersøgelsens perspektiv samt nogle af de konferencer og kurser, som jeg har deltaget i, har løbende ført til justeringer af forskningsprocessens aktiviteter og deres udformning. Således har både mit møde med pædagogisk praksis og mit møde med pædagogisk og anden teori undervejs virket ind på undersøgelsens udformning og fremgangsmåde ud fra det grundlæggende synspunkt, at de begge må forstås som bøjelige og kunne justeres undervejs i forskningsprocessen "... *efterhånden som nye sammenhænge i materialet anes*" (Hastrup, 2003b: 400). På samme måde som i antropologisk metode orienteres og begrundes fremgangsmåden i denne undersøgelse både af formålet med undersøgelsen og undersøgelsens dannelsesorienterede, almenpædagogiske horisont eller perspektiv. Undersøgelsens teoretiske horisont, dens formål og dens fremgangsmåde former tilsammen en praktisk-eksperimentel sammenhæng, som forlener metoden med den plasticitet, der gør det muligt at forstå forskningsprocessen som en praksis, en tilblivelsesproces, en dannelsesproces. Sammen med undersøgelsens pædagogisk-teoretiske perspektiv skal også undersøgelsens metode eller fremgangsmåde bidrage til at sensibilisere, vejlede og rette forskerens opmærksomhed mod det lokalt udformede pædagogiske liv, dets handlinger, dets meninger og dets steder, sådan som det træder frem på to pædagogiske institutioner for unge med særlige behov – men netop ikke på forhånd diktere og bestemme alle hendes skridt.

### *Erfaring og fornemmelse for pædagogisk praksis*

Det skal nævnes, at også mit mangeårige professionelle kendskab til og erfaringer med det område, jeg undersøger, har spillet en rolle og virket ind på forskningsprocessen. Dels har jeg som lektor og chefkonsulent ved en professionshøjskoles forsknings- og udviklingsafdeling løst forskellige opgaver på frie kostskoler (men ikke uddannelsessteder) for unge med særlige behov samt på almene efterskoler og folkehøjskoler over en periode på 10 år. Dels har jeg en baggrund som lærer og leder gennem 20 år – både inden for almindelig skolepædagogisk samt special- og socialpædagogisk praksis. Dette mangeårige og indgående personlige kendskab til forskellige former for pædagogisk praksis har spillet en ikke ubetydelig rolle i undersøgelsen. Det stod ikke klart for mig ved projektets begyndelse, men undervejs opdagede jeg, at man som pædagogisk professionel med mange års erfaring udvikler en grundlæggende fornemmelse for eller føling med professionel pædagogisk praksis og de særlige problemer og

sammenhænge, som man typisk møder dér. I forbindelse med sin diskussion af håndværkets praksis gør den amerikanske professor i sociologi R. Sennett således opmærksom på, at udøvelse af praksis kan forstås som en læringsproces, der langsomt indlejres i kroppen som en form for dannelse (Sennett, 2009). Denne kropslige fornemmelse for pædagogisk praksis lærte jeg undervejs i undersøgelsen (også) at stole på. Når jeg var i vildrede – og det skete jævnligt – eller når jeg meget hurtigt skulle træffe en beslutning i forskellige praktiske situationer, fordi der enten opstod en uventet hindring eller en uventet mulighed, lod jeg mig ofte lede af et umiddelbart skøn, baseret på en fornemmelse eller en spontan nysgerrighed. Det var ofte i den forbindelse, at jeg ”faldt over” steder og situationer, sider af praksis, som efterfølgende viste sig at indeholde værdifulde bidrag til undersøgelsen. Nogle vil måske mene, at den slags beslutninger på grundlag af umiddelbare skøn og fornemmelser af, hvad der kan være betydningsfuldt, ikke har noget med videnskab at gøre. Det synspunkt mener jeg er forkert – i det mindste i denne undersøgelses sammenhæng. Både ud fra et almenpædagogisk synspunkt og ud fra fx fænomenologisk-hermeneutiske betragtninger kan der fx meningsfuldt tales om en kropsligt forankret eller indlejret viden, som bygger på konkrete erfaringer og erkendelser. Heller ikke i den forstand kan forskeren som person meningsfuldt adskilles fra forskningsprocessen i en undersøgelse af denne art. Når H.-G. Gadamer fx gør opmærksom på, at enhver forståelse også altid er selvforståelse (Gadamer, 2004), kan der derfor være grund til at understrege, at også forskerens krop er en del af en sådan forståelse. Ikke mindst hvis man – som i denne undersøgelse – forstår pædagogisk forskning som en dannelsesorienteret praksis, bliver man opmærksom på, at D. Benner i sin almene pædagogik gør opmærksom på, at grundlaget for menneskelig praksis ikke blot skal findes i menneskets produktivt frie, historiske og sproglige væren, men også i dets legemlige væren i verden (Benner, 2012). Ligesom pædagogisk meningsfuld teori kan vejlede og rette blikket mod det pædagogisk betydningsfulde i praksis – kan derfor også kropsligt indlejret praktisk erfaring vejlede og rette blikket mod det pædagogisk betydningsfulde i praksis. Almenpædagogisk set har alle mennesker allerede erfaringer med pædagogisk praksis – og derfor kan der være god grund til at antage, at ikke blot pædagogisk teori men også fornemmelser, indskydelser eller spontan nysgerrighed kan medvirke til at vejlede og rette forskerens blik mod pædagogisk praksis med henblik på at lære om og opdage en ”fremmed” lokal pædagogisk praksis og det pædagogisk væsentlige i denne praksis. Ovennævnte antagelse rummer samtidig en reference til en grundlæggende pointe i C. Aa. Larsens dannelsesorienterede almene didaktik: *”At lære er at opdage, især at opdage forskelle og ligheder”* (Larsen, 1976: 70). En didaktisk grundpointe, der samtidig peger på abduktion som en måde, hvorpå man tilegner sig ny viden, hvorfor Larsen da også foreslår, at man tillægger det at gætte større betydning for læringsprocesser.

### 5.3 Antropologisk og etnografisk inspireret fremgangsmåde

Selvom der allerede er gjort en række relevante metodologiske overvejelser og skitser i forbindelse med forsøget på at udvikle undersøgelsens almenpædagogiske perspektiv (se kapitel 3 og 4), så har det imidlertid ikke været muligt at identificere nogle helt bestemte empiriske forskningsaktiviteter eller metoder, som kan siges at være eksklusivt pædagogiske. Der synes umiddelbart ikke at eksistere en særegen og selvstændig pædagogisk forskningsmetodik eller pædagogiske forskningsmetoder, som umiddelbart kan tages i anvendelse for en dannelsesorienteret almen pædagogik, der også er pædagogisk-empirisk interesseret i konkret og lokalt udformet pædagogisk praksis.

Ud fra en forståelse af dannelsesorienteret, almenpædagogisk forskning som en praktisk-eksperimentel forskningspraksis kan man imidlertid ikke blot uden videre overtage eller overføre den ene eller den anden empiriske fremgangsmåde for derefter at følge den som en opskrift fra en metodisk kogebog. Således pegede M. Uljens ovenfor på behovet for en metodisk åbenhed og pluralisme i en almen pædagogik, der inkluderer empirisk forskning, hvor man tillemper forskellige forståelser og fremgangsmåder (se afhandlingens afsnit 3.5.1). I forlængelse heraf er det denne afhandlings synspunkt, at den pædagogiske forsker må have udstrakt frihed til træffe sine egne beslutninger vedrørende den måde, hvorpå hun udformer sin forskningspraksis og dens anvendelse af teori og metode, sådan som fx også C.W. Mills foreslår det, når han opfordrer til, at teori og metode igen ”... *bliver en del af en håndværkspraksis*” (Mills, 2002: 227). Det er imidlertid ikke denne afhandlings formål at bidrage til den aktuelle kritik af og opgør med det fænomen inden for forskningen, som både Mills og andre betegner som metodefetichisme (se fx Møller, Bengtsen & Munk, 2015; Brinkmann, 2013). Det er derimod hensigten at fastholde det synspunkt, at denne almenpædagogiske undersøgelse bygger på en praktisk-eksperimentel forståelse af forskningsprocessen, og det betyder, at hverken den teori eller den metode, der anvendes, må få forskningsprocessen til at stivne og forhindre, hvad der er formålet for denne undersøgelse: at lære om og opdage en konkret og lokalt udformet pædagogisk praksis for unge med særlige behov. Når Benner i sin almene pædagogik ovenfor understreger, at menneskets lærende og praktiske liv ikke først og fremmest er anlagt på identitet men tværtimod på differens og vekselvirkning (se afhandlingens afsnit 2.4.1) – så gælder det også for den del af menneskets lærende og praktiske liv, der udformes eller viser sig som forskningspraksis. Ikke mindst ud fra det perspektiv, som anlægges i denne undersøgelse, forstås forskning som en proces, der er præget af frie og livlige

processer i vekselvirkning med den verden, man ønsker at undersøge og forstå – og ikke blot af mekaniske gentagelser af noget allerede forudbestemt.<sup>23</sup>

Når undersøgelsens fremgangsmåde således lader sig inspirere af især etnografiske og antropologiske fremgangsmåder, så gør det imidlertid ikke undersøgelsen til en etnografisk eller en antropologisk undersøgelse. Disse fremgangsmåder er ikke blevet valgt som metodiske inspirationskilder ud fra en ambition om at bidrage til disciplinerne pædagogisk antropologi eller pædagogisk etnografi.<sup>24</sup> Disse fremgangsmåder er blevet valgt, fordi undersøgelsen, med udgangspunkt i en almenpædagogisk begrundet overvejelse, vælger helt konkret at træde ind og tage plads i de to lokale pædagogiske institutioners praktiske og fælles liv for at indfri sit pædagogisk-videnskabelige formål: at lære om og opdage dette skole- og uddannelsesliv som et pædagogisk meningsfuldt liv. I forlængelse heraf giver det god mening at lade sig inspirere af især antropologiske og etnografiske fremgangsmåder. Metodisk lader undersøgelsen sig altså inspirere af en meget bred og righoldig forskningstradition inden for kvalitativ forskning – uanset om der er tale om antropologi, som man fx finder den formuleret hos K. Hastrup (2003a), den pædagogiske antropologi, som man fx finder den beskrevet af Gulløv, Nielsen & Winther (2017), eller den pædagogiske etnografi, som man fx finder den beskrevet hos U. A. Madsen (2003). Men det er under ingen omstændigheder hensigten her mekanisk at gentage eller bekræfte hverken den ene eller den anden disciplins metoder eller fremgangsmåder – men netop kun at lade sig vejlede, inspirere og på frieste og livligste vis (Humboldt) at tilpasse og oversætte disse i lyset af denne

---

<sup>23</sup> Også undersøgelsens pædagogisk-empiriske del er således tydeligt inspireret af det synspunkt, at det – i denne form for forskning – i sidste ende er forskerens person, som er ”... *det egentlige forskningsredskab* ...” (Brinkmann, 2013: 77). I en almenpædagogisk dannelsesorienteret forskning kan kun mennesket, som et lærende og dannelsesåbent væsen, for alvor forstå menneskets fælles og praktiske eksistens.

<sup>24</sup> Hvis man fx følger S. N. Larsens (Larsen, 2017) forståelse af pædagogisk antropologi, bliver forskellen til denne almenpædagogiske undersøgelse antydnet. Larsen karakteriserer således pædagogisk antropologi som en disciplin, hvor det er komplet umuligt at afgrænse, hvad der er pædagogisk (ibid.: 303). I forlængelse af Larsens forståelse kan man omvendt kritisere denne almenpædagogiske undersøgelse for at forstå alt som pædagogisk og derfor for at være en undersøgelse, som er ude af stand til at afgrænse, hvad der ikke er pædagogisk. Larsens forståelse af pædagogisk antropologi kan derfor (indirekte) bidrage til kritisk at udfordre denne undersøgelses evne til at skelne mellem, hvad der er pædagogisk og hvad der ikke er pædagogisk. Pointen i denne undersøgelse er dog, at det også er *muligt* at forstå menneskets praktiske og fælles liv som et pædagogisk liv, hvilket på ingen måde udelukker, at dette liv også kan forstås på andre måder.

undersøgelses almenpædagogiske formål – og altså også forstå undersøgelsens metodiske fremgangsmåde som omfattet af den almenpædagogiske forestilling om pædagogisk forskning som praktisk-eksperiment, hvor metodens konkrete og historiske virkelighed står i et praktisk og vekselvirkende forhold til en ide om menneskets liv som et lærende, opdagende, dannelsesåbent og selvbestemmende praktisk liv.

### *Deltagende observation*

Særligt inspirerende for undersøgelsens empiriske fremgangsmåde har været et af den tyske skoleforsker G. Breidensteins meget interessante etnografiske studier af, hvad der foregår i undervisningssituationen (Breidenstein, 2006). Hans studier foregår ganske vist uden anvendelse eller reference til en teori om pædagogik, men alene ud fra et socialvidenskabeligt perspektiv, som er stærkt inspireret af den såkaldte practice theory (her især A. Reckwitz og T. Schatzki). Ud fra et sådant perspektiv forstås undervisning således ikke som et særligt pædagogisk fænomen, men som et socialt fænomen i en strøm af ikke-intentionelle rutiner, der reproducerer sociale praktikker og deres implicite viden, som ikke eller kun delvist kan ekspliciteres (ibid.). Selvom Breidensteins undersøgelse altså ikke arbejder ud fra et pædagogisk perspektiv, formår den alligevel at opdage og beskrive pædagogisk interessante træk ved de handlinger og interaktioner, der finder sted i skolens undervisning. På mange måder minder Breidensteins praksis-teoretiske perspektiv om Benners handlingsteoretiske udkast til en almen pædagogik. Men selvom begge perspektiver ofte omtales som praxeologiske, er der også en række forhold mellem disse to praxeologiske former eller traditioner, som ikke umiddelbart – eller endnu ikke – lader sig forene. Hvor den ene praxeologiske tradition forbindes med en teoretisk udforskning af praksis – da bliver den anden praxeologiske tradition primært forstået som en metodologisk tilgang til en empirisk udforskning af praksis (Herbert & Kraus, 2013). Man kan diskutere, om denne modstilling af disse to praxeologiske traditioner for alvor er holdbar og endegyldig, eller om den fortsatte opretholdelse af denne modstilling i virkeligheden skyldes en mangel på gensidig interesse hos den almene pædagogik og den empirisk arbejdende uddannelsesforskning. Selvom spørgsmålet mellem de to praxeologiske traditioner rummer en række både interessante og vanskelige problemstillinger, som også kan vise sig at være af betydning for udviklingen af en almenpædagogisk empirisk forskning – ikke mindst i forbindelse med spørgsmålet om intentionalitet – kan dette spørgsmål ikke undersøges nærmere i denne afhandlings sammenhæng.

Her skal der blot gøres opmærksom på, at Breidensteins empiriske studie er interessant i denne undersøgelses sammenhæng, fordi han med dette studie meget tydeligt viser, hvordan man ved hjælp af deltagende observation kan træde ind i en

lokal konkret pædagogisk praksis med henblik på at observere og beskrive helt konkret pædagogisk praksis – ikke mindst de rutiner, indstillinger og steder, som tilsammen former et pædagogisk hverdagsliv, der unddrager sig lærere og elevers opmærksomhed, fordi de hviler så dybt i den selvfølgelig forudsathed, som, ifølge Breidenstein, kendetegner hverdagsviden. Denne fremgangsmåde gør det således muligt at opdage fænomener, der unddrager sig opmærksomhed og refleksion og derfor kun vanskeligt – eller måske slet ikke – lader sig opdage gennem interviews eller dokumentstudier. Således opdager Breidenstein fx kedsomheden som et betydningsfuldt fænomen i skolens undervisning, der ikke blot kan beskrives og forstås som et asocialt eller rent subjektivt fænomen, men tværtimod kan beskrives og forstås som noget fælles, et kedsomhedens fællesskab, hvor eleverne indtager en fælles holdning til undervisningssituationen, temaet for undervisningen eller lærerens person (Breidenstein, 2006). Selvom Breidensteins socialvidenskabelige perspektiv ikke uden videre eller problemløst lader sig forbinde med et almenpædagogisk perspektiv, så gør hans studies fremgangsmåde opmærksom på to forhold, som er interessante for denne undersøgelse:

- For det første det forhold, at deltagende observation er en metode, der gør det muligt at træde ind i det helt konkrete lokale pædagogiske hverdagsliv, som denne undersøgelse retter sig mod. I det omfang en almenpædagogisk undersøgelse er interesseret i lokalt, konkret og historisk pædagogisk praksis, kan en sådan undersøgelses empiriske del udformes som deltagende observation.
- For det andet det forhold, at konkret og lokalt pædagogisk hverdagsliv ikke blot består af de ekspliciterede udtryk for pædagogiske intentioner, som almindeligvis ledsager professionel pædagogisk praksis i skole- og uddannelsessammenhæng. Pædagogisk hverdagsliv består også af en række handlinger, holdninger og steder, der er blevet "institutionaliseret" som (sæd)vaner, og som man derfor ikke nødvendigvis opdager ved interviews med lærere eller ved at studere de dokumenter, der erklærer den ene eller den anden pædagogiske intention og forsøger at styre eller forme pædagogisk praksis i overensstemmelse hermed. Disse sædvaner må opleves gennem deltagelse og opdages gennem observation.

Min oprindelige hensigt var, at den empiriske del af undersøgelsen skulle bestå af kvalitative *forskningsinterviews* med lærerne, der især skulle fokusere på meningen med deres pædagogiske praksis, af *deltagende observation* i pædagogiske situationer, der især skulle fokusere på lærernes pædagogiske handlingsformer samt studier af *relevante dokumenter* (primært lovgivning, læseplaner og værdigrundlag),

der især skulle fokusere på de to udvalgte institutioner som pædagogiske institutioner og steder. Jeg begyndte dog den empiriske del af undersøgelsen med at observere for at få en fornemmelse for stedets pædagogiske liv. Efter relativt kort tids deltagende observation stod det klart for mig, at denne form for undersøgelse for det første både er ekstremt mentalt og fysisk anstrengende, og samtidig meget tidskrævende at gennemføre. For det andet oplevede jeg, at denne undersøgelsesform også er meget frugtbar. Jeg blev forbløffet over den righoldighed af detaljerede beskrivelser, mine notater viste sig at indeholde ved dagens slutning, og det blev efterhånden tydeligt for mig, at man ikke blot observerer lærernes måder at handle på men også meningen med disse handlinger samt de muligheder og begrænsninger, som disse handlinger giver anledning til. På samme måde observerer man heller ikke bare steders konkrete udformning, indretninger, udstyr, men i virkeligheden også den mening og de muligheder og begrænsninger, som knytter sig til disse steders udformning og brug. I forlængelse heraf blev jeg gradvist opmærksom på, at interviews og dokumenter ganske vist er betydningsfulde for forståelsen af pædagogisk praksis, men at de i højere grad er sekundære kilder til beskrivelse og forståelse af konkret pædagogisk praksis. Sekundære, fordi disse kilder tidsmæssigt er placeret før eller efter den konkrete pædagogiske praksis. Mange af de dokumenter, der knytter sig til skole- og uddannelsespraksis, kan således betragtes som styringsredskaber, der hovedsageligt har til hensigt at forudbestemme den konkrete pædagogiske praksis, mens interviewets refleksive samtaler ofte har karakter af eftertanker og måske også moralsk efterbestemmelse af en pædagogisk praksis, der allerede har fundet sted, dvs. forestillinger om, hvordan pædagogisk praksis burde se ud. I forlængelse heraf blev jeg opmærksom på, at man som forsker derfor risikerer, at opmærksomheden ikke så meget rettes mod den konkrete og lokale pædagogiske praksis, dens handlinger, situationer og steder – men mere mod *forholdet* mellem ledelsens, lærerens, lovgivningens eller værdigrundlagets intentioner og ønsker på den ene side – og den måde, hvorpå den pædagogiske praksis konkret og lokalt er udformet og finder sted, på den anden side. Lige som det ikke er denne undersøgelses formål hverken at falsificere eller verificere pædagogisk praksis ud fra et almenpædagogisk-teoretisk blik, er det imidlertid heller ikke denne undersøgelses formål at afsløre, hvorvidt der er overensstemmelse eller uoverensstemmelse mellem ”er” og ”bør” i den praksis, der undersøges. Formålet med denne undersøgelse består i at gøre et forsøg på at lære om, beskrive og forstå lokal og konkret skole- og uddannelsespraksis ud fra et almenpædagogisk perspektiv – og ikke at undersøge, hvorvidt denne praksis lever op til ledelsens, lærernes, elevernes, lovens eller andres forventninger og krav.

I forlængelse af disse overvejelser valgte jeg ikke at gennemføre egentlige interviews med lærerne, men var i stedet opmærksom på og noterede ned, hvad



lærerne fortalte mig i direkte forbindelse med min deltagelse i deres praktiske hverdag. Disse samtaler udgør således en naturlig del af mine observationer. Af samme grund valgte jeg heller ikke at foretage omfattende og særskilte analyser af de dokumenter, der knytter sig til de to institutioners praksis. Mine dokumentstudier udgør derfor en meget lille del af undersøgelsen og indtager derfor også en meget beskeden plads her. Resultatet af mine dokumentstudier er således primært blevet anvendt i forbindelse med udarbejdelsen af denne afhandlings introduktion til området (se kapitel 2). Denne undersøgelses empiriske del er derfor hovedsageligt koncentreret om deltagende observation og de dialogmøder, der ledsager og forbinder sig med de observationer, som gøres gennem deltagelse i institutionernes pædagogiske praksis.

Mine første forsøg på at lære om og opdage lokal pædagogisk praksis resulterede således i, at jeg revurderede og reviderede min planlagte fremgangsmåde ganske markant. Det konkrete møde med den pædagogiske praksis, som undersøgelsen rettede sig mod, fik mig til at indse, at min oprindelige plan om at anvende tre metoder ikke så meget udsprang af ”feltet”, men mere af en frygt for at bryde med en samfundsvidenskabelig metodisk konvention, der fastslår, at observationsstudier sjældent kan stå alene som metode (Kristiansen & Krogstrup, 1999). På trods af denne konvention lod jeg mit konkrete møde med lokal pædagogisk praksis være afgørende for udformningen af min fremgangsmåde, hvilket da også er i overensstemmelse med en grundlæggende etnografisk pointe om at befri sig fra enhver metodetvang, som forhindrer den umiddelbare kontakt med de sociale hændelser, man ønsker at lære om og opdage. Det er denne grundpointe, som den tyske etnografiske skoleforsker G. Breidenstein henviser til, når han peger på, at ”feltet” selv er et metodisk strukturerende fænomen, og at enhver beslutning om, hvilke metoder der er nødvendige, derfor udspringer fra den genstand, der skal undersøges – og ikke fra bestemte videnskabelige discipliner (Breidenstein, 2006).

## 5.4 Udvælgelsen af de to institutioner

Blandt de 30 institutioner, som har stillet sig til rådighed for forskningsprojektets undersøgelser, er der udvalgt to institutioner som genstand for en nærmere undersøgelse: Uddannelsesstedet PMU Sindal (PMU) og Tolne Efterskole (TE). Oprindeligt blev der udvalgt tre institutioner, men det viste sig allerede efter de første to måneders undersøgelse på PMU, at antallet måtte begrænses, fordi min måde at arbejde på viste sig at være så tidskrævende og anstrengende, at jeg måtte indse, at det ikke var muligt at gennemføre denne type undersøgelser på tre institutioner inden for dette projekts rammer. Samtidig viste det sig hurtigt, at mine observationer både var så omfattende og righoldige, at der ikke for alvor var nogen

forskningsmæssig grund til at fastholde planen om at undersøge tre institutioner. På den baggrund valgte jeg at reducere antallet af institutioner til to.

### *Vanskeligheder og fordele*

Under mit studieophold på Universitæt Flensburg i efteråret/vinteren 2013-2014 foreslog den tyske etnografiske skoleforsker G. Breidenstein mig yderligere at reducere antallet af institutioner i undersøgelsen til blot én. Han mente, at det arbejdsmæssigt ville være for omfattende og i øvrigt heller ikke forskningsmæssigt nødvendigt at undersøge to institutioner, når man anvender den fremgangsmåde, som jeg havde valgt at følge. Jeg fulgte ikke Breidensteins forslag. Imidlertid måtte jeg efterfølgende erkende, at Breidensteins vurdering var meget præcis: Også undersøgelsen af blot to institutioner viste sig rent arbejdsmæssigt at være for omfattende, og måske var det heller ikke strengt nødvendigt ud fra en isoleret forskningsmæssig betragtning. Når jeg alligevel her fastholder, at det var en rigtig beslutning at undersøge to institutioner, så skyldes det netop det forhold, at de to udvalgte institutioner er forskellige typer pædagogiske institutioner: en efterskole og et STU-tilbud på et uddannelsessted. Forskellen på de to institutioner viste sig at være frugtbar, fordi det derved blev muligt at sammenligne forskelle og ligheder mellem efterskolen og uddannelsesstedet. Det blev med C. Aa. Larsens ord ovenfor muligt at lære om de to institutioner, fordi man kunne opdage ligheder og forskelle (Larsen, 1974). På den måde kunne praksis på de to institutioner gensidigt belyse hinanden. Dette forhold udnyttede jeg desuden til at håndtere det problem, at jeg i et vist omfang allerede kendte Tolne Efterskole (TE) og mange andre efterskoler for unge med særlige behov. Jeg frygtede, at dette forhåndskendskab ville forhindre mig i at kunne se TE med en tilstrækkelig distance, altså mobilisere den fremmedhed, som er nødvendig for at opdage noget fortroligt som noget nyt, eller noget nyt ved noget fortroligt, sådan som både B. Waldenfels, G. Breidenstein og K. Prange ovenfor gør opmærksom på (se afhandlingens afsnit 3.10). Uddannelsesstederne kendte jeg derimod ikke noget til på forhånd, og jeg valgte derfor at påbegynde mine undersøgelser på uddannelsesstedet PMU Sindal ud fra den antagelse, at opholdet på dette for mig fremmede sted over en periode på seks måneder ville bidrage til senere at kunne møde Tolne Efterskoles pædagogisk praksis med et tilstrækkeligt fremmedgjort blik. Denne mulighed for at veksle mellem de to institutioners forskelle og ligheder viste sig på mange måder at være en produktiv drivkraft i flere af forskningsprojektets faser.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Dette fremmedgørelsestema er ikke blot tidligere berørt her i afhandlingen (se kapitel 3), men er også velbeskrevet i litteraturen om kvalitativ forskning – se fx

### *Den indledende undersøgelse – et organiseret strejftog*

Som grundlag for udvælgelsen af de to institutioner, som skulle være den egentlige genstand for undersøgelse, gennemførte jeg en indledende undersøgelse. Denne undersøgelse fandt sted i perioden fra maj til november 2013. Her besøgte jeg alle 30 frie skoler og uddannelsessteder, som bidrog til projektet. Det viste sig at være en både arbejdskrævende og ressourcekrævende fremgangsmåde – ikke mindst fordi de deltagende institutioner ligger spredt over hele landet – men samtidig også en frugtbar fremgangsmåde, som gav mig en fornemmelse for og føling med området – både dets mange forskelligheder og dets fællestræk. Besøgene havde dog også det formål, at de deltagende institutioner helt konkret skulle opleve sig set og hørt i forbindelse med både udvælgelsen og den efterfølgende undersøgelse – og samtidig var det vigtigt for mig, at de skulle møde mig personligt, fordi jeg muligvis efterfølgende skulle være gæst i længere tid hos dem. En gæst, som ville få et omfattende indblik i deres pædagogiske liv på godt og ondt – og derfor også en gæst, hvis besøg nødvendigvis måtte være forbundet med en vis personlig tillid. Mit ønske om at udvikle fornemmelse for området og grundlag for udvælgelsen af de to

---

Hastrup, 2010, S. Brinkmann, 2013; L. Tanggaard, 2014; Breidenstein, 2006. Her beskrives forskellige muligheder for at gøre det velkendte fremmed for, gennem en sådan fremmedgørelse, at fremkalde eller få øje på forskellige former for brud fx gennem konflikt og uenighed eller ved at stille spørgsmål ved ”... *antagelser, der antages for givet*” (Brinkmann, 2013: 72). Selve det at fremmedgøre sig for noget velkendt er et forsøg på at fremkalde et brud i forståelsen af det velkendte og fortrolige. I forlængelse af en sådan brudfremkaldende fremmedgørelse må der imidlertid også skabes (ny) sammenhæng, en (ny) fortrolighed, (ny) meningsfuldhed. At gøre sig det fortrolige fremmed åbner op for usikkerhed og uvished i forskningsprocessen som produktive fænomener, der igen peger på intuitiv tænkning og fantasi som betydningsfulde fortolknings- og formidlingsformer i forskningsprocessen (se fx Mills, 2002; Holmgaard Laursen, 2017). Det er således ikke kun evnen og viljen til at fremkalde brud, der kan betragtes som frugtbare for forskningsprocessen, men også evnen og viljen til at fortolke og formidle for at *forson* de fremkaldte brud må betragtes som frugtbar. I forlængelse heraf kan man måske sige, at en betydningsfuld del af forskerens håndværk består i den praktiske håndtering af sammenbrud og forsoning, fremmedhed og fortrolighed. En håndtering, som peger på den takt eller dømmekraft, som tidligere er omtalt som en del af forskning som håndværk. For en pædagogisk betragtning kan man sige, at spørgsmålet om fortrolighed og fremmedhed på sin vis helt grundlæggende er indbygget i antagelsen af difference mellem pædagogisk teori og pædagogisk praksis. På den ene side forbindes pædagogisk teori og praksis af en vis fælles og praktisk fortrolighed med hinanden, og på den anden side er det ikke det samme, som at de restløst går ikke op i hinanden. Denne pædagogiske difference åbner op for mulig konflikt og sammenbrud på den ene side – og mulighed for fortolkning og formidling på den anden side.

institutioner var således også ledsaget af et ønske om at forberede institutionerne på et eventuelt længerevarende besøg, som tilmed også ville kunne vise sig at være et vanskeligt, anstrengende eller måske endda et risikabelt besøg. I den forstand var forundersøgelsen på flere måder et af de første forsøg på at etablere kontakt og træde ind i det pædagogiske liv, som undersøgelsen retter sig mod.

Undersøgelsens indledende besøg varede ca. tre timer og bestod af en samtale med institutionens ledelse samt en rundvisning på institutionen, hvor jeg også fik lejlighed til at tale med både elever og lærere. Indholdet i både samtalen og rundvisningen var i vidt omfang overladt til den lokale ledelse. Jeg havde dog på forhånd bedt forstanderne overveje, hvad de syntes var vigtigt at fortælle mig om deres institution og dens praksis, hvad ville de gerne vise mig, hvem syntes de jeg skulle møde undervejs og eventuelt falde i snak med. Under samtalen og rundvisningen spurgte jeg interesseret – og indimellem også kritisk – til, hvad ledelsen valgte at fortælle og vise mig. I forundersøgelsen fungerede forstander og viceforstander således som *nøglepersoner* eller nøgleinformanter, som ved hjælp af deres viden og deres position skulle hjælpe mig ind i det lokale pædagogiske liv (von Unger, 2014; Kristiansen & Krogstrup, 1999). Efterhånden som jeg gennemførte disse mange besøg, blev jeg selv stadig bedre til at bemærke, spørge ind til og diskutere forskelle og ligheder, hver gang jeg besøgte en ny institution.

Alle steder blev jeg modtaget med interesse og åbenhed – både fra ledelse, lærere og elever. Selvom nogle af forstanderne virkede en smule nervøse i begyndelsen – næsten som om de skulle til eksamen – var de fleste dog meget ivrige efter at fortælle om institutionen, dens særlige liv, dens særlige værdier, dens særlige udfordringer, og det var let at stille både uddybende og kritiske spørgsmål til, hvad de fortalte om deres lokale praksis. Jeg oplevede en stærk interesse for forskningsprojektet, og på de fleste af institutionerne gav både lærere og forstandere desuden meget direkte udtryk for, at man gerne ville udvælges som en af de institutioner, der skulle undersøges nærmere. Ved afslutningen af forundersøgelsens besøg oplevede jeg derfor ikke blot at have fået et ganske godt indblik i eller fornemmelse for det område, jeg skulle undersøge, men jeg følte mig samtidig inviteret indenfor af de mennesker, hvis pædagogiske liv jeg ønskede at nærme mig og deltage i for en stund. Selvom institutionerne på forhånd formelt havde valgt at stille sig til rådighed for undersøgelsen, var det vigtigt for mig – rundt om på de 30 deltagende institutioner – personligt at opleve lærernes og forstandernes meget tydelige interesse for helt konkret at deltage i undersøgelsen.

Disse indledende besøg krævede på den ene side en ret omfattende planlægning og organisering – og på den anden side kan de samtidig betragtes som strejftog. Der var i realiteten tale om meget korte besøg, hvor jeg netop kun strejfedes disse

institutioners omfattende og komplekse pædagogiske virkelighed. Alligevel bidrog hvert af disse 30 strejftog med oplevelser, billeder, fornemmelser, nysgerrighed, inspiration og spørgsmål, som ikke blot gav mig baggrund for at udvælge to institutioner, men som samtidig også skærpede min nysgerrighed og fornemmelse over for det pædagogiske landskab, jeg befandt mig i, hvilke pædagogiske steder, problemer, muligheder, sammenhænge og forestillinger, der knyttede sig til dette landskab.

Jeg fotograferede undervejs – ikke ud fra en særlig metodisk overvejelse, men af den helt simple grund, at der var tale om ganske mange besøg, og at jeg derfor skønnede at have behov for efterfølgende at kunne opfriske min hukommelse på et senere tidspunkt. Af samme grund udarbejdede jeg desuden ganske korte notater i forlængelse af hvert besøg. Jeg havde på forhånd bedt institutionernes forstandere, som mine nøglepersoner, om at sikre, at der forelå tilladelse fra elever og/eller forældre til at fotograferer under mine besøg.

Forstanderne på de 30 deltagende institutioner var forud blevet skriftligt (mail) og telefonisk informeret om mit besøg i forbindelse med planlægningen af de mange besøg. Samtidig blev alle lærere, ledere og bestyrelsesmedlemmer på de 30 institutioner inviteret til tre indledende regionale dialogmøder rundt om i landet: Sjælland, Fyn og Nordjylland. Møderne fandt sted i efteråret 2013, og de foregik således parallelt med forundersøgelsens mange besøg. Møderne varede ca. fem timer, og der deltog i alt ca. 600 personer i møderne. Alle institutioner var repræsenteret. Hensigten med disse møder var for *det første* at informere lærere og ledere om forskningsprojektets formål, dets fremgangsmåde, dets forskellige faser, forskerens rolle og om de fordele og ulemper, som knytter sig til en sådan undersøgelse – både for de enkelte medarbejdere og for de lokale institutioner, som skulle udvælges som genstande for undersøgelsen – samt retten til ikke at deltage i undersøgelsen. I løbet af mødets to første timer blev der således gjort grundigt rede for projektet men i høj grad også for de felter af usikkerhed og etiske problemstillinger, som knytter sig til spørgsmålet om ”... *informeret samtykke, fortrolighed, konsekvenser og forskerens rolle*” (Kvale & Brinkmann, 2015: 122). Især blev spørgsmålet om fortrolighed fremhævet som et problem. Dels fordi det fra starten af projektet var et klart ønske fra flere af forstanderne, at de udvalgte institutioners navne blev nævnt og ikke anonymiseret. Dels fordi hele formålet med undersøgelsen handler om at give *stemme* til netop disse frie institutioners måde at udforme og forstå pædagogisk praksis for unge med særlige behov på.<sup>26</sup> For *det*

---

<sup>26</sup> S. Brinkmann beskriver dette problem meget præcist (Brinkmann, 2013). På den ene side skal anonymitet beskytte deltagerne i undersøgelsen – på den anden side er

*andet* var det hensigten med disse møder at interessere og involvere lærerne og lederne i forskningsprojektet ved at opfordre dem til at bidrage til projektet med deres erfaringer og holdninger. På baggrund af mit oplæg om projektet var der derfor på møderne tillige mulighed for, at deltagerne efterfølgende kunne fremlægge pædagogiske erfaringer og diskutere med hinanden i grupper, sammensat på tværs af de forskellige institutioner. I forlængelse heraf kunne der stilles spørgsmål til fx forskningsprojektets formål og dets mulige bidrag til deres lokale praksis samt til den offentlige skole- og uddannelsespolitiske debat. Under disse diskussioner gik jeg rundt blandt deltagerne, lyttede og deltog indimellem i diskussionerne. Møderne blev hver gang afsluttet med, at jeg pædagogisk-teoretisk samlede op på nogle af de diskussioner, jeg havde overhørt eller deltaget i, og deltagerne havde mulighed for at kommentere, kritisere og stille spørgsmål.

Sammen med den indledende undersøgelses mange besøg var disse tre regionale dialogmøder de første skridt ind i den særlige pædagogiske verden, som består af frie skoler og uddannelsessteder for unge med særlige behov.

### *Udvælgelsens kriterier*

Både de forskelligartede oplevelser og indtryk, men også de fælles træk, som efterhånden viste sig i løbet af forundersøgelsens 30 besøg, indgik som grundlag for at udvælge de to institutioner, som skulle undersøges nærmere. Strengt taget kunne jeg have afgjort udvælgelsen ved hjælp af lodtrækning. Ud fra et almenpædagogisk perspektiv kan nemlig hver enkelt af de 30 institutioner betragtes som pædagogisk eksemplarisk – uanset alle mulige lokale historiske udformninger eller specialiseringer.

I forlængelse af denne almenpædagogiske betragtning valgte jeg i stedet at koncentrere mine overvejelser vedrørende udvælgelsen til primært at rette sig mod mere praktiske og etiske forhold: Hvilke institutionstyper skulle være repræsenteret? Hvor ville jeg få de bedste betingelser for at gennemføre undersøgelsen? Hvilke institutioner ville give mig den bedste adgang til institutionens pædagogiske liv på godt og ondt? Hvilke institutioner ville bedst kunne udholde min nysgerrige, spørgende og observerende tilstedeværelse? Hvilke institutioner ville bedst kunne udholde at være genstand for en undersøgelse og dens konsekvenser uden at komme

---

formålet med projektet og derfor også deltagernes motivation for at indgå i projektet, at det kan give dem en stemme i den pædagogiske forskning og i den offentlige debat om skole- og uddannelsessystemets udvikling. Fuldstændig anonymitet ville kunne fratage disse institutioner muligheden for, at deres stemme bliver hørt i disse sammenhænge.

til skade?<sup>27</sup> På baggrund af oplevelser og indtryk fra den indledende undersøgelses besøg på de 30 institutioner udarbejde jeg derfor nedenstående kriterier, som indgik i mine overvejelser i forbindelse med udvælgelsen.

- **Pædagogisk institutionstype:** Det var vigtigt for mig, at begge institutionstyper var repræsenteret i undersøgelsen. Den ene af de to udvalgte institutioner skulle således være en af skolerne, som henvender sig til den yngste del af målgruppen, og som derfor kan siges at repræsentere et grundskoleniveau. Den anden af de to udvalgte institutioner skulle være et af de såkaldte uddannelsessteder, som henvender sig til den ældste del af målgruppen, og som kan siges at repræsentere, hvad der i det ordinære uddannelsessystem svarer til ungdomsuddannelse. Et stort antal af disse frie uddannelsessteder tilbyder da også den særligt tilrettelagte ungdomsuddannelse (STU). Tilsammen udgør de to institutionstyper grundstrukturen i Foreningsfællesskabet Ligeværds skole- og uddannelsestilbud for unge med særlige behov.
- **Pædagogisk modenhed:** Jeg lagde vægt på, at de to institutioner, der blev udvalgt, havde eksisteret i en længere årrække. Dette ønske om, at de udvalgte institutioner havde opnået en vis organisatorisk alder og modenhed, udsprang fra den antagelse, at det tager lang tid at udvikle en institutionaliseret og professionaliseret lokal pædagogisk praksis, der har udviklet en forholdsvis tydelighed og konsistens – både hvad angår udformningen af pædagogiske handlingsformer, den mening, der knytter sig dertil, og de lokaliteter, hvor disse former for handling finder sted. De to udvalgte institutioner hører således til nogle af de ældste inden for området, og de har gennem mange år på forskellig vis inspireret andre af de frie skoler og uddannelsessteder for unge med særlige behov. Efterfølgende viste det sig tilmed, at de to institutioner har en fælles historisk betinget sammenhæng (se kapitel 2).
- **Pædagogisk robusthed og åbenhed:** Under forundersøgelsens besøg bemærkede jeg, at medarbejdere og ledelse på især nogle af institutionerne udviste en høj grad af fælles og positiv nysgerrighed over for forskningsprojektet samt en udpræget fælles åbenhed og humor – både når de uopfordret fortalte om deres pædagogiske praksis, og når jeg stillede

---

<sup>27</sup> Mine overvejelser om udvælgelse udspillede sig således mellem en rent forskningsmæssig interesse på den ene side – og et forskningsetisk hensyn til institutionerne og deres medarbejdere på den anden side.

kritiske eller nærgående spørgsmål til denne praksis. De var lette at falde i snak med, virkede meget dedikerede i forhold til deres pædagogiske opgave, og fremtrådte umiddelbart som stærke pædagogisk professionelle fællesskaber uden at virke selvhøjtidelige. I forlængelse heraf antog jeg, at de institutioner, der i særlig grad udviste ovennævnte karakteristika, måtte være i besiddelse af en udpræget fælles pædagogisk-institutionel selvbevidsthed eller robusthed, som dels ville lette min adgang til feltet – og som dels ville kunne rumme og håndtere de særlige udfordringer og risici, som en lærende og opdagende forskningsproces indebærer. Ikke mindst ud fra et forskningsetisk synspunkt må tilstedeværelsen af en sådan institutionel selvbevidsthed eller robusthed betragtes som betydningsfuld.

Med udgangspunkt i disse kriterier udvalgte jeg de institutioner, som jeg oplevede trådte tydeligst frem for mig som pædagogisk modne, åbne og robuste. Især blev jeg optaget af de institutioner, der trådte tydeligt frem som pædagogisk åbne og robuste – både ud fra en forskningsetisk betragtning og ud fra en antagelse om, at netop disse åbne, robuste professionelle fællesskaber samtidig også ville være lettere at etablere kontakt til, falde i snak med og få til at give adgang til deres praksis. Det var samtidig også disse institutioner, der mest tydeligt vakte både min umiddelbare pædagogisk-teoretiske og pædagogisk-praktiske nysgerrighed og interesse, hvilket i denne undersøgelses sammenhæng betragtes som et meningsfuldt udgangspunkt for en dannelsesorienteret, almenpædagogisk undersøgelse.

### *Om pædagogisk takt som pædagogisk reflekteret subjektivitet*

Over for denne udvælgelsesproces kan man naturligvis indvende, at de nævnte udvælgelseskriterier og fremgangsmåder – og denne almenpædagogiske undersøgelse taget under ét - ikke hviler på et objektivt grundlag, men mere er udtryk for forskerens subjektive interesser og vurderinger. Ud fra en dannelsesteoretisk betragtning er denne subjektivitet imidlertid ikke en fejl, men skal – som tidligere nævnt i afhandlingen – betragtes som en meningsfuld og afgørende del af forskningsprocessen. Med henvisning til bl.a. den ungarsk-franske etnolog og psykoanalytiker G. Devereux gør den tyske professor i sociologi H. von Unger ligeledes opmærksom på forskerens subjektivitet som en helt nødvendig og værdifuld kilde i kvalitativ forskning (Unger, 2014). Imidlertid må denne subjektivitet, ifølge von Unger, ledsages af kritisk selvrefleksion. Ud fra en psykoanalytisk forestilling om subjektivitet foreslår Devereux derfor, at forskeren går introspektivt til sagen (ibid.). Her i denne afhandlings undersøgelse tilvejebringes en sådan kritisk selvrefleksion imidlertid ikke ved hjælp af introspektion, men ud fra et begreb om pædagogik og forestillingen om en pædagogisk taktfuld forskning (se afsnit 3.10). Hvis man følger von Ungers



synspunkt ovenfor, kan man sige, at denne almenpædagogiske undersøgelse – som et kvalitativt forskningsprojekt – ikke gør krav på objektivitet men på at være en reflekteret omgang med subjektivitet. I indeværende almenpædagogiske undersøgelse kan man derfor sige, at der er tale om en almenpædagogisk reflekteret omgang med forskerens subjektivitet. Det betyder her, at forskerens overvejelser og beslutninger permanent befinder sig i et refleksivt felt mellem pædagogisk teori og pædagogisk praksis, som ikke blot (også) omfatter forskerens personlige viden og erfaringer – men i høj grad også det etiske ansvar for pædagogisk praksis, som den pædagogiske forsker – almenpædagogisk set – også altid står midt i. I den forstand hævdes der her en kontinuerlig sammenhæng mellem undersøgelsens almenpædagogiske perspektiv og en almenpædagogisk reflekteret subjektivitet, der således er til stede i alle faser af forskningsprocessen, dens handlinger, overvejelser, beslutninger etc. Denne sammenhæng er altså ikke noget, der lader sig henføre til en bestemt fase i undersøgelsen eller et særligt afsnit om etik i afhandlingen. I den forstand er undersøgelsens forskningsetiske overvejelser og handlinger ikke mulige at adskille fra undersøgelsens almenpædagogiske perspektiv og de grundlæggende overvejelser om en empirisk arbejdende almenpædagogisk forskning som en pædagogisk taktfuld forskning, der allerede er gjort rede for (se kapitel 3). Ud fra undersøgelsens dannelsesorienterede, almene pædagogiske perspektiv kan man sige, at pædagogik og etik ganske vist ikke er det samme – men det udelukker ikke, at både pædagogisk teori og pædagogisk praksis også altid indeholder etiske overvejelser. Et forhold, der ikke mindst skyldes denne afhandlings forståelse af pædagogik knytter sig til omsorgen for menneskets dannelse og uddannelse – sådan som det med henvisning til fx P. Kemp er blevet fremhævet tidligere i afhandlingen (afsnit 4.4.1.). I det omfang at pædagogik – både som praksis og som videnskab – knyttes til omsorgen for mennesket og dets praktiske, fælles og selvbestemmende liv, kan man sige, at pædagogik også altid er en pædagogisk-etisk reflekteret, orienteret og begrundet praksis. I denne afhandling vil de etiske spørgsmål og problemer, der knytter sig til denne almenpædagogiske undersøgelse, derfor ikke blive behandlet særskilt, men betragtes som en iboende og selvfølgelig del af undersøgelsens udformning og fremgangsmåde. Kun hvor det forekommer naturligt eller nødvendigt, vil der blive gjort særskilt opmærksom på etiske problemstillinger i undersøgelsen.

## 5.5 Dialogmøder – også et spørgsmål om etik, validering, troværdighed og overførbarehed

Hvis man tager udgangspunkt i undersøgelsens almenpædagogiske perspektiv, kan man sige, at det helt grundlæggende er kendetegnende for en almenpædagogisk undersøgelse, at den både *tager udgangspunkt i pædagogisk praksis* og de

problemer og muligheder, der knytter sig til denne praksis – og *vender tilbage til pædagogisk praksis* med henblik på at bidrage til denne praksis med en viden, der oplyser og opfordrer pædagogisk praksis til at diskutere, kritisere og udvikle pædagogisk praksis. Denne grundlæggende struktur, som beskriver et praktisk og dialogisk forhold mellem teori og praksis, danner et vigtigt grundlag for spørgsmålet om undersøgelsens etiske standard og spørgsmålet om undersøgelsens validitet. Såvel spørgsmålet om etik som spørgsmålet om validitet ses her som praktiske og handlingsorienterede spørgsmål, som begge knytter sig til og ikke for alvor kan adskilles fra undersøgelsens grundlæggende forestilling om en dannelsesorienteret, almenpædagogisk forskning som en pædagogisk taktfuld forskning (se afsnit 3.10). Set på den måde er spørgsmålet om etik og validitet præsent og presserende i alle faser af en almenpædagogisk undersøgelse. For en almenpædagogisk betragtning er både spørgsmålet om etik og validitet således knyttet til spørgsmålet om undersøgelsens pædagogiske meningsfuldhed.

Lige fra første færd har denne undersøgelse således bestræbt sig på at være pædagogisk meningsfuld – både i valget af undersøgelsens grundlæggende perspektiv og ved hele tiden at være i dialog med den pædagogiske praksis, som undersøgelsen retter sig mod. Undersøgelsens pædagogiske meningsfuldhed sikres ikke alene gennem anvendelse af pædagogisk teori, men er i lige så høj grad forsøgt etableret og fastholdt gennem en systematisk, dialogisk udformet mødevirksomhed, hvor jeg har haft mulighed for løbende at være i dialog med den pædagogiske praksis, som undersøgelsen retter sig mod.

### 5.5.1 Nationale, regionale og lokale dialogmøder

For deltagerne er dette helt grundlæggende ønske om at etablere dialogiske møder mellem teori og praksis tydeligst kommet til udtryk i den struktur af tre forskellige typer dialogmøder, som – sammen med deltagende observation - har været en vigtig del af undersøgelsens design og metode:

**Regionale dialogmøder.** Som allerede nævnt tidligere i forbindelse med forundersøgelsen blev der i projektets opstartsfasen i efteråret 2013 afholdt tre *regionale dialogmøder* for alle medarbejdere ved de deltagende 30 institutioner. Her blev bl.a. forskningsprojektets formål og fremgangsmåde, fordele og ulemper, muligheder og begrænsninger præsenteret og diskuteret. Hen mod afslutningen af projektet i efteråret 2017 blev der igen afholdt tre regionale dialogmøder for alle de deltagende institutioner. Her redegjorde jeg for undersøgelsens forløb, perspektiv, fremgangsmåder og nogle af de centrale pædagogiske beskrivelser og forståelser af, hvad der grundlæggende kendetegner pædagogisk praksis på de to institutioner, som blev udvalgt til undersøgelsen.

**Nationale dialogmøder.** Gennem hele forskningsprojektets forløb blev der hvert halve år afholdt *nationale dialogmøder*, hvor alle interesserede fra de 30 deltagende institutioner var inviteret til at deltage. Der blev i perioden 2014-2016 afholdt i alt seks nationale dialogmøder. Disse møder fandt sted på en af de deltagende institutioner på Fyn, varede ca. fem timer, og der deltog almindeligvis mellem 15 og 30 lærere og ledere ved møderne. På disse halvårslige dialogmøder redegjorde jeg for nogle af de aktuelle aktiviteter og problemstillinger i forskningsprocessen. Jeg gjorde fx rede for nogle pædagogiske teoridannelser eller spørgsmål, som jeg var optaget af i forbindelse med undersøgelsen, og jeg præsenterede uddrag af mine observationer og de tanker, jeg gjorde mig i den forbindelse. Indholdet på møderne var i store træk det samme, som jeg forinden havde drøftet med medarbejderne på de to udvalgte institutioner på de lokale dialogmøder, som blev afholdt dér (se senere). På de halvårslige dialogmøder var jeg især optaget af, om deltagerne på tværs af de forskellige institutioner kunne genkende eller forbinde beskrivelser eller teori med deres praksis. Mine vigtigste spørgsmål var derfor i virkeligheden: Giver det mening for jer? Kan jeg forstå det på den her måde – eller er det misforstået? Andre gange var jeg regulært i bekneb, fordi jeg var stødt på et fænomen i deres praksis, som jeg ikke kunne forstå, og jeg bad derfor om deltagerne hjælp eller forslag til en forståelse. Indimellem var det noget, de heller ikke selv havde tænkt over, og vi forsøgte derfor sammen at finde frem til nogle mulige forståelser. Jeg var samtidig opmærksom på, hvordan deltagerne *reagerede* på de teoridannelser, observationer eller de vanskeligheder, som jeg præsenterede dem for på møderne. Virkede de ivrige, eller så de ud til at kede sig, virkede det, som om de lyttede intenst, eller virkede de uforstående og desorienterede? Var de optaget af at hjælpe og give deres bud på, hvordan fænomener i deres praksis kunne forstås? Hvordan var stemningen undervejs og i pauserne på mødet? Var der nogen af deltagerne, der gerne ville tale videre om sagen i pausen eller ved frokosten? Jeg bemærkede således, at der hver gang også var nogle af deltagerne, der reagerede ved at opsøge mig efter mødet for at give mig råd og forslag eller for at fortælle mig, hvordan de vurderede mine forskellige observationer eller forståelsesudkast. Flere gange var der deltagere på eller i forlængelse af møderne, som gav udtryk for, at de under samtalen blev opmærksomme på forhold, de ikke tidligere havde bemærket – enten i udformningen af deres egen pædagogiske praksis, i institutionens udformning af praksis eller i måden, hvorpå samfundets skole- og uddannelsessystem udformer og forstår pædagogisk praksis.

**Lokale dialogmøder.** På hver af de to udvalgte institutioner – Tolne Efterskole og PMU Sindal – blev der afholdt i alt tre *lokale dialogmøder* med medarbejderne og ledelsen. Ledelse og medarbejdere havde forinden drøftet deres deltagelse i

undersøgelsen på et personalemøde og havde meddelt mig, at de var indstillet på at deltage.

Det første og indledende dialogmøde for det samlede personale fandt sted, inden jeg påbegyndte mine undersøgelser på institutionen. Ligesom på de første tre regionale dialogmøder redegjorde jeg for projektets formål og fremgangsmåde. Igen var der fokus på de felter af usikkerhed og etiske problemstillinger, som knytter sig til spørgsmålet om ”... *informeret samtykke, fortrolighed, konsekvenser og forskerens rolle*” (Kvale & Brinkmann, 2015: 122). Især spørgsmålet om fortrolighed blev igen behandlet. Fordi institutionens navn ville blive nævnt, var det vigtigt for mig, at medarbejderne var bevidste om, at de ville kunne genkendes, selvom jeg anonymiserede alle personer, der forekom i mine beskrivelser ved at give alle personer andre navne og i nogle tilfælde også et andet køn. Medarbejderne havde mulighed for at spørge kritisk til undersøgelsen og til deres deltagelse. Jeg gjorde opmærksom på, at det var muligt ikke at medvirke i undersøgelsen, og at man derfor kunne sige fra – enten ved efterfølgende at henvende sig til mig og/eller forstanderen. Denne mulighed for ikke at deltage i undersøgelsen var det især vigtigt at gøre opmærksom på igen, fordi jeg på mødet bad om medarbejdernes tilladelse til at færdes frit inden for (stort set) alle områder af institutionens pædagogiske liv.

På de efterfølgende to lokale dialogmøder, som fandt sted under mit ophold på institutionen, fremlagde jeg udvalgte observationer, foreløbige forståelsesudkast og brudstykker af teori, som jeg arbejdede med under opholdet. På samme måde som ved de halvårslige dialogmøder stillede jeg både opklarende og kritiske spørgsmål i forbindelse med forhold, jeg stødte på i deres praksis, eller bad om deres hjælp til at forstå et fænomen i deres praksis. Også her var det vigtigt for mig at undersøge, om de observationer, forståelsesudkast og brudstykker af teori gav mening for deltagerne og kunne genkendes. Også her var jeg ikke blot optaget af, hvorvidt medarbejderne direkte be- eller afkræftede mine observationer, foreløbige analyser og forståelsesudkast, men i høj grad også på, hvordan medarbejderne reagerede på mine oplæg og på stemningen ved møderne. Ikke mindst lagde jeg under mine ophold på TE og PMU mærke til, at medarbejderne nogen tid efter dialogmødernes afholdelse gav udtryk for, at samtalerne havde sat noget i gang hos dem. Det kom til udtryk i forskellige spontant opståede samtaler med lærere eller ledelsespersoner uden for møderne. Det kunne fx være i pausen efter aftensmaden på TE – eller det kunne være tidligt om morgenen over en kop morgenkaffe med nogle af PMU’s værkstedslærere og servicemedarbejdere i Kubens industrikøkken, inden arbejdsdagen begyndte for alvor – men det kunne også være i forbindelse med et besøg på forstanderens kontor. Ofte blev en sådan samtale indledt nogenlunde på denne måde: ”Du, jeg har tænkt over det, du sagde forleden ...” eller ”Jeg kom i tanke om ...” eller ”Som du også sagde forleden ...”. Mange gange blev det til

meget interessante samtaler, hvor de pågældende ikke blot fortalte om deres nuværende praksis, men også om deres tidligere arbejdsliv som fiskere eller som slagteriarbejdere, og hvad de havde lært dér. Eller om den måde, hvorpå de syntes, at samfundet har udviklet sig, hvad deres egne børn oplevede i skolen eller i uddannelsessystemet, eller hvad de syntes, der var galt med unge mennesker og deres forældre i vore dage, og hvorfor det var så vigtigt for unge mennesker at kunne og ville stå op om morgenen og gå på arbejde. Eller om politikerne, der ikke forstår, hvad det er, unge mennesker har behov for. Selvom disse samtaler ikke fandt sted på dialogmøderne, var de tydeligvis udsprunget af noget, der var blevet berørt på disse møder, og som satte gang i nogle overvejelser hos de pågældende medarbejdere.

I modsætning til de andre dialogmøder oplevede jeg på de lokale eller interne dialogmøder, at medarbejderne nogle gange protesterede over den måde, hvorpå jeg beskrev og fortolkede situationer eller handlinger i deres praksis. På PMU protesterede flere medarbejdere fx over, at jeg ikke mente at kunne finde det store fællesskab, som de ofte talte om. Det gav anledning til, at vi på mødet drøftede dette spørgsmål indgående. Efterfølgende skærpede jeg min opmærksomhed på dette spørgsmål og fandt en lang række små fællesskaber i stedet for det store fællesskab. På TE protesterede flere af medarbejderne fx over min beskrivelse af den holdning, lærerne indtog, når de gik igennem Pejsestuen under elevernes pauser (se prologen). Det gav anledning til en længere og vanskelig drøftelse af Pejsestuen som hhv. et pædagogisk eller et ikke-pædagogisk rum – ligesom jeg senere gentog mine observationer i Pejsestuen nogle gange for at se, om lærerne havde ret i deres indvendinger.

### 5.5.2 Gyldighed, troværdighed og overførbarhed

Som det fremgår af ovenstående, har dialogmøderne fungeret som praktisk-pædagogiske mødesteder mellem pædagogisk teori og pædagogisk praksis. På dialogmøderne har jeg haft mulighed for at give forslag til eller at vise, hvordan den undersøgte lokale pædagogiske praksis *kan* forstås og beskrives som pædagogisk meningsfuld praksis og på den måde også løbende give noget tilbage til den undersøgte pædagogiske praksis. Omvendt har de, der har været genstand for undersøgelsen, de pædagogisk handlende, på dialogmøderne haft mulighed for at reagere, ”svare igen” på mine forsøg på at beskrive, analysere og forstå pædagogisk praksis. På den måde har pædagogisk praksis på dialogmøderne haft mulighed for at hjælpe forskeren med at indfri undersøgelsens pædagogisk-videnskabelige formål. Dels ved at bidrage til forskerens lærings- og dannelsesproces, men i høj grad også som en hjælp til at kontrollere, at de teorier, observationer og de forståelsesudkast, som blev fremlagt på disse dialogmøder, ikke blot har en pædagogisk-teoretisk men

også en praktisk-pædagogisk kvalitet i forhold til den undersøgte lokalpædagogiske praksis.

### *Gyldighed*

Derfor har dialogmøderne også været et af undersøgelsens centrale steder for en løbende direkte og indirekte valideringsproces, hvor der både har været opmærksomhed på, hvorvidt deltagerne kunne genkende og gennem samtale bekræfte mine foreløbige beskrivelser, analyser og udkast til forståelser – og opmærksomhed på, hvorvidt disse beskrivelser, analyser og udkast til forståelser har kastet et nyt lys på deltagerne pædagogiske praksis, udvidet deres forståelse af denne praksis og derfor også forandret deltagerne muligheder for at handle pædagogisk – og måske også politisk i bredeste forstand. Anvender man fx S. Kvaales og S. Brinkmanns betegnelser, kan man tale om, at den løbende valideringsproces på dialogmøderne har vekslet mellem eller kombineret to forskellige former for validering: kommunikativ og pragmatisk validering (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne kombination af kommunikativ og pragmatisk validering kan i et vist omfang betragtes som denne undersøgelses svar på det dobbelte valideringsproblem, som den tyske skoleforsker Breidenstein tidligere i afhandlingen knyttede til den etnografiske skoleforskning (se afhandlingens afsnit 3.10). Men det er samtidig også en almenpædagogisk orienteret og begrundet validering, fordi den arrangerer dialogorienterede situationer, der ikke blot skal tjene til at validere denne undersøgelse, men som først og fremmest skal sikre, at undersøgelsen hele tiden fastholder, at undersøgelsen er en pædagogisk undersøgelse, der har opmærksomheden rettet mod, tager udgangspunkt i og vender tilbage til den pædagogiske praksis, som den har til formål at undersøge. Dialogmøderne er således steder, hvor undersøgelsens almenpædagogisk begrundede forskningsspørgsmål – sammen med undersøgelsens udformning, fremgangsmåde og forståelsesudkast – løbende sættes i spil i mødet med den pædagogiske praksis, som undersøgelsens almenpædagogisk begrundede forskningsspørgsmål, udformning og fremgangsmåde hævder at kunne bidrage til at sige noget pædagogisk fornuftigt om. I forlængelse heraf kan dialogmøderne især betragtes som betydningsfulde steder for en pædagogisk taktfuld forskning, der respekterer pædagogisk praksis som primær og derfor forsøger på ikke teoretisk at overskrive eller diktere pædagogisk praksis – og som tager ansvar for at bidrage til pædagogisk praksis med oplysning om muligheder og forslag, der kan bidrage til en selvbestemmende udvidelse eller udvikling af pædagogisk praksis (se afhandlingens afsnit 3.10).

## *Troværdighed*

Forstået som pædagogisk taktfuld forskning er ikke blot spørgsmålet om undersøgelsens etiske fremgangsmåde uadskilleligt fra spørgsmålet om undersøgelsens validitet – det er samtidig også snævert forbundet med spørgsmålet om undersøgelsens troværdighed. Ikke som spørgsmålet om, hvorvidt en anden forsker på et andet tidspunkt ville kunne gentage denne undersøgelses resultater, men som et spørgsmål om, hvorvidt forskeren gennem undersøgelsens udformning og fremgangsmåde på troværdig måde giver andre mulighed for at overbevise sig om, at undersøgelsen og dens resultater siger noget fornuftigt sammenhængende om den virkelighed, der undersøges. Spørgsmålet om troværdighed er således forbundet med alle faser af undersøgelsen samt med forskerens person. Her skal det dog især fremhæves, at spørgsmålet om valget af teoretisk perspektiv også indgår i spørgsmålet om troværdighed. I en almenpædagogisk undersøgelse handler troværdighed således ikke blot om, at undersøgelsens empiriske del med dens forskellige aktiviteter fremstilles transparent og sammenhængende, således at andre får mulighed for at overbevise sig om, hvordan den empiriske del er udformet og udført. Det er lige så betydningsfuldt for spørgsmålet om troværdighed, at undersøgelsens almenpædagogisk-teoretiske perspektiv er behandlet og fremstillet på en sådan måde, at andre får mulighed for at overbevise sig om dette perspektivs troværdighed i forhold til den praksis, som udgør undersøgelsens genstand. I en almenpædagogisk undersøgelse er pædagogisk teori således ikke en biting, der blot skal overstås, for at man hurtigt kan nå frem til undersøgelsens empiriske del. For en almenpædagogisk betragtning er pædagogisk teori lige så betydningsfuld som praksis (se afhandlingens kap. 3). Det er derfor heller ikke udtryk for en forkert vægtning, at en redegørelse for en almenpædagogisk undersøgelse indrømmer sine teoretiske studier og indføringer mindst lige så stor plads og udføres med samme grundighed som redegørelsens empiriske del (se afhandlingens indledning). Det handler om undersøgelsens troværdighed, og derfor må også undersøgelsens almenpædagogiske perspektiv og teori, som anvendes i undersøgelsen, fremstilles sådan, at det kan udfordres, diskuteres og på den måde gøre det muligt for andre at overbevise sig om, hvorvidt perspektivet og øvrig teorianvendelse kan betragtes som troværdigt i forhold til alle faser af undersøgelsen. Denne teorianvendelse må således både kunne skabe en troværdig sammenhæng – både i forhold til den praksis, der undersøges, måden, hvorpå denne praksis undersøges, og den måde, hvorpå undersøgelsen og dens resultater fremstilles og lader sig formidle som pædagogisk meningsfulde processer. Derfor er der på alle dialogmøder blevet lagt vægt på også at fremlægge spørgsmål, der vedrører undersøgelsens almenpædagogiske perspektiv og dets betydning for undersøgelse af lokalpædagogisk praksis for unge med særlige behov, men også for forståelsen af spørgsmålet om forskning i skole og uddannelse på et mere generelt og

samfundsmæssigt plan. Et centralt spørgsmål på flere af dialogmøderne har fx været forholdet mellem almenpædagogisk forskning og specialpædagogisk forskning.

Jeg deler i nogen grad Kvale og Brinkmanns synspunkt, når de fremfører, at et for stærkt fokus på troværdighed kan føre til, at forskerens mulighed for at udvikle en personlig stil og kunne improvisere undervejs begrænses uhensigtsmæssigt (Kvale & Brinkmann, 2015: 318). Men omvendt oplever jeg også gennem min undersøgelse, at det netop er et stærkt fokus på pædagogisk-teoretisk og personlig troværdighed, der har været afgørende for, at jeg har fået mulighed for og mod til relativt selvstændigt at udvikle og gennemføre denne almenpædagogiske undersøgelse af lokalpædagogisk praksis. Fokus på både teoretisk og personlig troværdighed begrænser muligheden for vilkårlig subjektivitet i undersøgelsen og tillader en udstrakt grad af frihed til at udnytte forskerens person som meningsfuld kilde eller værktøj. Et stærkt fokus på pædagogisk-teoretisk troværdighed udgør, sammen med personlig troværdighed i forhold til den pædagogiske praksis, man undersøger, grundelementer i en pædagogisk taktfuld pædagogisk forskning. Her er det min erfaring, at troværdighed i høj grad handler om at udvise grundighed, personlig interesse og nærvær – både i forhold til undersøgelsens teoretiske del og dens empiriske del. Betragter man forskningsprocessen som en personlig lærings- og dannelsesproces, så er der ingen hurtige genveje – men kun den langsomme tid, som R. Sennett og K. Prange tilskriver håndværkets lærings- og dannelsesprocesser og den gentagelsens temporalitet, der former disse processer (Sennett, 2009; Prange, 2012, 2010).

### *Overførbarhed*

Til dialogmøderne knytter sig også spørgsmålet om generalisering. I en undersøgelse som denne, der anlægger et almenpædagogisk perspektiv, er spørgsmålet om generalisering allerede til stede i valget af perspektiv og derfor også implicit til stede i alle faser af undersøgelsen. Når man betragter lokal pædagogisk praksis ud fra et sådant perspektiv, får man ikke blot øje på pædagogisk praksis som et lokalt udformet og historisk fænomen, men også som et alment grundtræk ved menneskets fælles og praktiske liv. I den forstand kan man sige, at det er muligt at generalisere ud fra et enkelt og tilfældigt valgt eksempel på pædagogisk praksis. Imidlertid er menneskets fælles og praktiske liv – almenpædagogisk set – netop et praktisk-produktivt og derfor også et historisk, sprogligt og legemligt liv. Menneskets eksistens træder overhovedet kun frem som praktisk-produktive, historiske, sproglige og kropslige aktiviteter. Almenpædagogisk set kan man derfor sige, at eksempler på lokal pædagogisk praksis på den ene side altid adskiller sig fra andre eksempler på lokal pædagogisk praksis – og på den anden side er lokal pædagogisk praksis også altid eksempel på noget alment menneskeligt, på noget



eksemplarisk. Når spørgsmålet om undersøgelsens almenpædagogiske perspektiv har været drøftet på dialogmøderne, kan man derfor sige, at spørgsmålet om generalisering derfor mere eller mindre stiltiende har været til stede som en mulighed, der knytter sig til en forestilling om lokal pædagogisk praksis som eksemplarisk for menneskets praktiske og fælles liv. I forlængelse af denne forestilling har der på dialogmøderne været mulighed for at analysere og opdage ligheder og forskelle mellem fx almenpædagogiske grundprincipper og deltageres lokale pædagogiske praksis. Det samme har været tilfældet, hver gang jeg på dialogmøderne har fremlagt observationer eller forståelsesudkast fra PMU og TE. I den efterfølgende diskussion af disse observationer og udkast har det været muligt – både for mig og for deltagerne – at kunne opdage forskelle og ligheder mellem de fremlagte eksempler fra de to udvalgte institutioner og de øvrige deltagers lokale pædagogiske praksis. Forståelsen af generalisering i denne undersøgelse har derfor været forbundet med den læringsforståelse, som C. Aa. Larsen (1974) ovenfor henviste til: At lære er at opdage forskelle og ligheder.

Spørgsmålet om generalisering har dog ikke været særlig fremtrædende i denne undersøgelse. Dels fordi undersøgelsens perspektiv bygger på den antagelse, at der altid vil være noget fælles eller alment ved enhver lokal pædagogisk praksis. Dels fordi opmærksomheden i projektet ikke har været rettet mod spørgsmålet om generalisering men mod at undersøge og beskrive to lokale eksempler på pædagogisk praksis for unge med særlige behov. Eksempler, der fra starten af projektet har været tænkt som pædagogiske i den forstand, at de ikke nødvendigvis skal repræsentere de mange forskellige institutioner inden for Ligeværds skole- og uddannelses tilbud. Undersøgelse og beskrivelse af disse lokale pædagogiske eksempler har selv et pædagogisk formål: at opfordre andre skoler og uddannelsessteder – både inden for Ligeværds kontekst og uden for Ligeværds kontekst – til at lære, opdage og bestemme sig selv i mødet med eller læsningen af disse eksempler. Man kan således diskutere, om en sådan forståelse af generalisering skal omtales som pædagogisk meningsfuld generalisering – eller om man hellere skal fastholde, at der er tale om en *analytisk generalisering*, der – netop fordi den er almenpædagogisk orienteret og begrundet – både er forsker- og læserbaseret (Kvale & Brinkmann, 2015).

## 5.6 Deltagende observation på TE og PMU

Deltagende observation er, som allerede nævnt ovenfor, denne undersøgelses svar på spørgsmålet om, hvordan man empirisk kan udforske lokal konkret pædagogisk praksis og det praktiske pædagogiske liv, som træder frem som handlinger, situationer, normer og steder. Det er denne undersøgelses antagelse, at pædagogisk praksis, forstået som sociale handlinger, situationer, normer og steder, er fuldt ud

synlig og åbenbar for enhver, der retter blikket mod den. Den mening eller hensigt, der gør disse sociale handlinger, situationer, normer og steder til pædagogisk meningsfulde fænomener og til udtryk for pædagogisk praksis, forudsætter til gengæld et særegent pædagogisk blik – både for den, der selv handler pædagogisk, og for den, der vil observere pædagogisk handlen (Prange & Strobel-Eisele, 2006). Man må, som Prange (2009) og Sünckel (2013) begge påpegede ovenfor, *bestemme sig* for at se disse synlige sociale handlinger, situationer, normer og steder som pædagogiske. At opdage praksis som pædagogisk praksis forudsætter således, at den, der opdager, ikke blot uinteresseret observerer og beskriver, hvad der træder synligt frem for hendes blik, men at hendes blik lader sig sensibilisere, vejlede eller rette af en teori eller forestilling om, hvad der er pædagogisk i pædagogisk praksis, altså hvad der egentlig er pædagogisk meningsfuldt i den måde, hvorpå der handles i praksis.

Når denne undersøgelse anvender deltagende observation som sin hovedsagelige metode, skyldes det, at denne metode rummer muligheden for, gennem deltagelse i det konkrete og umiddelbart levede lokale pædagogiske liv, som undersøgelsen gælder, at opdage de fremtrædende handlingsformer, normer og steder og få indsigt i den pædagogiske mening, som kendetegner dette lokalt udformede praktiske og fælles liv (Pedersen, Klitmøller & Nielsen, 2012; Szulewicz, 2010; Breidenstein, 2006; Gulløv & Højlund, 2003; Kristiansen & Krogstrup, 1999). Hvor et almenpædagogisk perspektiv netop tilbyder muligheden for at opdage og forstå forskellige sociale fænomener og sammenhænge som *almene* pædagogiske fænomener og sammenhænge – da tilbyder deltagende observation som design og metode den *lokale nærhed*, der gør det muligt at opdage, forstå og fremstille pædagogisk praksis som et helt konkret og lokalt udformet pædagogisk meningsfuldt liv. Valget af deltagende observation som en væsentlig del af designet og metoden i denne undersøgelse er således – sammen med undersøgelsens vægtning af pædagogisk teori - begrundet i den almenpædagogiske grundpointe, at pædagogik aldrig blot er ren teori, men også altid en praktisk handlen, der hører med til menneskets fælles og praktiske liv som en produktivt fri, historisk, sproglig og legemlig handlen (Benner, 2012). Denne almenpædagogiske undersøgelse bevæger sig således mellem undersøgelsens almenpædagogisk orienterede og begrundede blik på lokal pædagogisk praksis som et eksempel på en alment menneskelig handlen – og den mulighed for nærhed til praksis, som et lokalt og historisk pædagogisk meningsfuldt fænomen som deltagende observation tilbyder.

### *Første skridt ind i de to lokale institutioners pædagogiske liv – et indledende besøg*

Mine undersøgelser på de to institutioner blev indledt på samme vis: Straks efter udvælgelsen af de to institutioner tog jeg telefonisk kontakt til forstanderen på hver af de udvalgte institutioner for at sikre mig, at de stadig var indstillede på at deltage i undersøgelsen. Begge gav udtryk for glæde over at være blevet udvalgt. Dernæst aftalte jeg et indledende besøg på hver institution. Besøgene bestod dels i en *indledende samtale* med forstanderen og viceforstanderen samt en *fokuseret rundvisning* på de to institutioner.

- **Den indledende samtale:** Ved samtalen drøftede vi en lang række praktiske forhold i forbindelse med, hvor og hvordan mine undersøgelser skulle finde sted, herunder fastsættelse af datoer for dialogmøder med institutionens medarbejdere. Begge steder blev det aftalt, at jeg uden forudgående aftale kunne færdes frit på hele institutionen, tale med medarbejderne, overvære undervisning og andre pædagogiske aktiviteter, deltage i måltider, i forskellige møder, aftenaktiviteter osv. Jeg fik således ubegrænset adgang til hele institutionens liv. Dog ønskede jeg selv ikke at deltage i særligt personfølsomme møder med fx kommunale sagsbehandlere, forældre og elever. Mit fokus i undersøgelsen gjaldt ikke eleverne, deres forældre eller det socialfaglige arbejde, som også knytter sig til skole- og uddannelsespraksis inden for dette område – men alene pædagogisk praksis, sådan som det fremgår af problemformulering og forskningsspørgsmål. Aftalen om fri adgang til næsten hele institutionens pædagogiske hverdagsliv blev efterfølgende positivt bekræftet på det indledende lokale dialogmøde med medarbejderne (se afhandlingens afsnit 5.4.1). Flere medarbejdere udtrykte – både på mødet, men også senere i forløbet – en forventning om, at jeg også besøgte deres arbejdsområder på institutionen.
- **Den fokuserede rundvisning:** Forud for den indledende rundvisning på institutionen havde jeg på forhånd bedt forstanderen – sammen med nogle af medarbejderne - om at overveje, hvilke områder af institutionens praksis de kunne forestille sig i særlig grad kunne fortælle noget væsentligt om deres pædagogiske praksis, og i den forbindelse også overveje, hvilke medarbejdere der ville kunne udholde min deltagelse og observation i deres pædagogiske praksis – herunder stille sig til rådighed som nøglepersoner for mig. Min antagelse var, at jeg havde behov for nogle helt bestemte pædagogiske steder og nogle helt bestemte personer, som kunne udgøre et relativt afgrænset og indledende afsæt for min deltagende observation og

derved hjælpe mig ind i institutionens pædagogiske liv. I forlængelse af den fokuserede rundvisning, som også omfattede samtaler med de pågældende lærere/vejledere, udvalgte jeg i samråd med forstanderen et værksted og et bofællesskab/bo-træningstilbud på hver af de to institutioner som primære udgangspunkter for mine deltagende observationer. På PMU blev det desuden aftalt, at også uddannelsesstedets specialundervisnings-tilbud *Basen* i den nærliggende landsby Bindslev indgik som et særligt observationsområde.

### *At blive budt indenfor*

På begge institutioner følte jeg mig fra første færd budt velkommen og indenfor – både af medarbejderne, ledelsen og blandt mange af eleverne. Således stillede PMU et kontor til rådighed for mig, hvor jeg kunne skrive og læse, og hvor servicelederen stillede en seng op, så jeg kunne overnatte på institutionen – også ved mine senere observationer på TE, som ligger blot 10 kilometer fra PMU. I det tidsrum på ca. 14 måneder, hvor jeg i perioder observerede på de to institutioner, deltog jeg således helt bogstaveligt i de to institutioners liv. Tidligt om morgenen, når jeg havde været i bad, bankede fx en af PMU's servicemedarbejdere på min dør og inviterede mig på kaffe i industrikøkkenet. Her mødtes hver morgen flere af servicemedarbejderne og nogle af værkstedslærerne for at drikke kaffe og snakke om stort og småt, positivt og negativt fra hverdagslivet på PMU. Denne invitation til morgenkaffe oplevede jeg som et betydningsfuldt udtryk for, at jeg var blevet budt indenfor i deres verden.

Under mine ophold på begge institutioner indtog jeg min morgenmad, formiddagskaffe, frokost, aftensmad og nogle gange også aftenkaffe med kage efter aftensang sammen med elever og medarbejdere på de to institutioner og deltog i de mange forskellige samtaler, som ofte udspiller sig ved måltider. I forbindelse med min deltagelse i måltider og andre sociale sammenhænge oplevede jeg – både fra medarbejdere og elever – næsten udelukkende positiv opmærksomhed. Mange medarbejdere ville gerne i samtale og ville fx vide mere om min baggrund, hvad jeg almindeligvis arbejdede med, hvad jeg særligt lagde mærke til på institutionen, eller hvad jeg fx tænkte om skolearbejde versus praktisk arbejde. Indimellem var der også medarbejdere, der fortalte mig om deres liv, deres professionelle baggrund, og hvordan de var havnet som fx lærer eller kok på TE eller PMU. Eleverne var især nysgerrige på mine skriverier, hvad jeg skrev, og hvordan jeg dog kunne skrive så meget – men især i starten var de nysgerrige på mit privatliv: Har du en kone? Hvor mange børn har du? Savner du dem, når du er så længe væk? Min alder vakte indimellem nysgerrighed. En af mine første dage på PMU spurgte således en af eleverne hen over kunsthåndværkstedets arbejdsbord, hvor hun sammen med tre andre unge kvinder var i færd med at filte tørklæder, imens de snakkede og hørte

radio: *"Er det sådan en slags uddannelse, du er i gang med?"* Da jeg svarede bekræftende, spurgte hun med en blanding af forbavselse og forargelse: *"Helt ærlig – er du ikke for gammel til det?"* Det blev der grinet meget af, stemningen var god, og jeg fik en fornemmelse af at være blevet testet og accepteret blandt de fire elever på værkstedet, fordi jeg tydeligvis selv syntes, at det var en morsom pointe, og grinede med. På Tolne Efterskole fik jeg efterhånden også nogle særlige venner blandt eleverne. Ved morgensangen kom der fx ofte en elev og satte sig ved siden af mig på min plads øverst på en kort trappe i festsalen. Ved måltiderne spurgte flere af eleverne ofte, om jeg ville sidde ved deres bord og spise, og når vi gik tur, slog de næsten altid følge med mig og fortalte mig om deres liv, deres drømme, deres skuffelser og deres vanskeligheder. Når jeg havde været væk fra institutionen nogle uger, blev jeg mødt med velkomst og spørgsmål om, hvorfor jeg havde været væk så længe, eller spørgsmål om, hvor længe jeg ville blive denne gang.

### *Forberedelse og troværdighed*

Det er svært at give en præcis forklaring på, hvorfor jeg uden større vanskeligheder fik lov at træde ind og deltage i de to institutioners pædagogiske liv. I forhold til medarbejderne – og måske især de pædagogisk professionelle – har det uden tvivl haft en helt afgørende betydning, at forskningsprojektet fra første færd har været udviklet i et tæt samarbejde med repræsentanter fra de deltagende frie skoler og uddannelsessteder. Disse repræsentanter – der også fungerede som en praktisk-organisatorisk-økonomisk styregruppe for forskningsprojektets "logistiske" side i hele forløbet – var gode til at vejlede og rådgive mig om, hvordan medarbejderne og forstanderne på de lokale institutioner kunne involveres og medvirke i forskningsprojektet. Erfaringerne fra min egen fortid som lærer og leder gennem mange år i professionel pædagogisk praksis var sandsynligvis også en medvirkende årsag til, at dette samarbejde med repræsentanterne for de 30 institutioner blev meget frugtbart. Det var mit indtryk, at nøglen til dette samarbejde var den personlige troværdighed, der udspringer af kendskab til og respekt for pædagogisk praksis samt et indgående kendskab til pædagogisk teori.

For medarbejdernes vedkommende spillede de tre indledende regionale dialogmøder, de indledende besøg på alle 30 institutioner samt de øvrige indledende bevægelser, jeg foretog mig for at informere, orientere og inddrage medarbejderne, sandsynligvis en væsentlig rolle for den relative lethed, hvormed jeg fik lov til at træde ind i deres særlige pædagogiske verden. At de mange måneder med forskellige indledende aktiviteter forberedte medarbejderne til at medvirke og bidrage til undersøgelsen. Flere af medarbejderne gav udtryk for, at de respekterede den store arbejdsindsats og grundighed, som jeg udfoldede i forsøget på at lære området at kende i projektets indledende fase. Den meget grundige og

arbejdskrævende forberedelse til projektet bidrog således til medarbejdernes opfattelse af mig som en troværdig pædagogisk forsker og person.

I forhold til eleverne tror jeg, at min ret åbenlyse og entydige rolle som deltagerobservatør spillede en væsentlig rolle for, at de enten tog godt imod mig eller stort set ikke lod sig mærke med min tilstedeværelse. På begge institutioner fik jeg mulighed for at præsentere mig over for eleverne og fortælle dem, med hvilket formål og på hvilken måde jeg var på institutionen. Her gjorde jeg det fx meget klart, at min undersøgelse ikke havde fokus på eleverne men på lærerne og deres handlinger. Det var vigtigt for mig at være troværdig og entydig i den rolle, jeg indtog under mine ophold på de to institutioner – ikke mindst i forhold til en elevgruppe, der kan betegnes som pædagogisk skrøbelig eller udsat. Jeg understregede derfor klart, at jeg ikke var en slags medarbejder på institutionen, ligesom jeg fortalte dem, at jeg mange gange åbenlyst ville skrive notater i min sorte notesbog, mens jeg deltog i forskellige aktiviteter, og at jeg gerne ville vise dem eller læse op for dem, hvad jeg skrev, hvis de blev urolige eller nysgerrige i forhold til mine skrivelser. På TE fandt denne præsentation sted ved den fælles morgensang i skolens festsal. På PMU måtte præsentationen gentages flere gange, fordi PMU's aktiviteter og elever ikke er samlede som på TE, men indgår i forskellige pædagogiske og elevmæssige sammenhænge på forskellige geografiske steder: skolen, værkstederne, husene (se afhandlingens prolog).

### *Deltagerobservatørens rolle – pædagogisk ufarlig eller pædagogisk afmægtig?*

Det blev hurtigt tydeligt for mig, at jeg som en forsker, der ikke skulle undersøge eleverne og heller ikke hørte til personalet, blev betragtet som en ufarlig person af eleverne. Måske fordi jeg åbenlyst havde erklæret mig som forsker og derfor som en fremmed og lidt eksotisk skikkelse. Måske var det medvirkende til, at mange elever gerne talte med mig, var nysgerrige og stillede mig mange spørgsmål – og at andre stort set ikke tog notits af min tilstedeværelse. Indimellem var min fremmede eller ufarlige status tydeligvis også medvirkende årsag til, at jeg blev vidne til ubehagelige situationer eleverne imellem. Situationer, som jeg sandsynligvis ikke ville have oplevet, hvis jeg havde påtaget mig rollen som pædagogisk medarbejder. Når der ikke var lærere eller andre medarbejdere til stede, kunne der indimellem forekomme situationer, hvor elever især verbalt var meget hårde ved hinanden. En enkelt gang oplevede jeg også optræk til slagsmål. Det skete især blandt nogle af eleverne på TE, når de i pauserne opholdt sig i Pejsestuen (se prolog). I disse konfliktsituationer tillagde kombattanterne tydeligvis ikke min tilstedeværelse nogen som helst betydning. Jeg var derfor flere gange i situationer, hvor jeg måtte overveje, hvorvidt jeg personligt skulle gribe ind i en konflikt eller skulle tilkalde en

af lærerne. Det var vanskelige situationer for mig, fordi jeg i situationen kom i tvivl om min rolle – på trods af alle mine teoretiske forsøg på entydigt at bestemme min rolle som pædagogisk forsker med et pædagogisk ansvar. Jeg vurderede og handlede derfor i praksis fra situation til situation. Nogle gange greb jeg ind og forsøgte at bilægge konflikten – med svingende held, hvilket sandsynligvis skyldtes, at min indgriben var præget af en uklar eller svag pædagogisk autoritet. Andre gange vurderede jeg, at det var bedst at hente en lærer. Nogle gange opløste konflikten sig tilsyneladende af sig selv – og jeg kunne nøjes med at orientere en lærer efterfølgende. Jeg fandt aldrig frem til en endelig afklaring af spørgsmålet om den pædagogiske forskers helt konkrete ansvar i pædagogisk praksis. Måske ville det, trods alt, have været en bedre løsning at deltage som medarbejder i pædagogisk praksis på de to institutioner, sådan som det er beskrevet i forbindelse med et forskningsprojekt på en tilsvarende pædagogisk institution (Szulevicz 2010). Forskningsetisk kan der argumenteres for begge løsninger. For mig var mit møde med denne problemstilling især en tydeliggørelse af en grundlæggende personlig tvivl eller konflikt, som angår forholdet mellem pædagogisk praksis og pædagogisk forskning. Som tidligere pædagogisk professionel følte jeg mig pædagogisk afmægtig i min entydige men ufarlige forskerrolle – og som pædagogisk forsker kom jeg i tvivl om, hvorvidt mit eget pædagogisk-teoretiske grundlag overhovedet var troværdigt, når jeg kunne komme i tvivl og blive usikker på mit konkrete pædagogiske ansvar i mødet med konkret pædagogisk praksis.

I alt væsentligt var det dog mit indtryk, at mit valg af en ret entydig og åbenlys forskerrolle primært medvirkede til, at jeg relativt hurtigt blev accepteret og anerkendt af eleverne som en lidt eksotisk men ufarlig person, som man godt kunne snakke med, og som de ikke behøvede at tage hensyn til i den måde, hvorpå de socialt gebærdede sig. Den åbenlyse brug af min relativt store, sorte notesbog under mine ophold på institutionerne var med til at understrege denne rolle – og ofte påkaldte notesbogen sig også elevernes – indimellem også lærernes – positive interesse og blev udgangspunkt for samtaler. Derfor fik jeg måske indblik i forhold, jeg ikke ville have fået indblik i, hvis min rolle som deltagerobservatør var blevet forbundet med en pædagogisk medarbejderrolle. Selvom mit fokus i undersøgelsen ikke var rettet mod eleverne og deres indbyrdes relationer og omgang, så gav de mange samtaler og oplevelser med eleverne under mine ophold mig en god baggrund for at forstå den måde, hvorpå pædagogisk praksis er udformet på de to institutioner.

### *Deltagerobservationens to poler*

Ifølge Breidenstein (2006) befinder deltagende observation sig mellem to poler: deltagelse og observation. Disse to poler står, fremfører Breidenstein, i et tydeligt

indbyrdes spændingsforhold. Den, der fuldt og helt deltager, kan ikke observere uden at bryde med eller slække på kravet om fuldstændig deltagelse. Den, der blot observerer uden at deltage, mangler den personlige erfaring, som anses for at være et vigtigt erkendelsespotentiale for etnografisk forskning. Hvor deltagelse handler om at lade sig involvere i den "fremmede" praksis for personligt at erfare denne praksis – da handler observation, ifølge Breidenstein, om at balancere mellem nærhed og distance for at bringe sig i en position, hvor blikket får lejlighed til at selektere i forhold til de situationer eller hændelser, som man retter blikket mod. Med henblik på at give denne selektion de bedste betingelser anbefaler Breidenstein, at man som observatør forsøger at placere sig i udkanten af de sociale situationer eller hændelser, man ønsker at observere. En sådan selektion hører med til enhver observationspraksis, og menneskelige observatører kan observere deres egne selektionspræstationer. I den forstand er blikkets selektivitet ikke en metodisk fejl, som det gælder om at korrigere eller undgå, men er i virkeligheden forudsætningen for, at man som observatør kan komme på sporet af de observerede situationers fortolkningspotentiale (Breidenstein 2006). I forlængelse heraf bliver det tydeligt, at ikke blot den lokale pædagogiske praksis, der observeres i denne undersøgelse, træder frem i observationerne, men også undersøgelsens almenpædagogiske perspektiv samt forskerens pædagogiske erfaringer træder frem som betydningsfulde og medvirkende faktorer i observationerne. Det var det, K. Prange (2009) gjorde opmærksom på, da han understregede, at det pædagogiske perspektiv, teorien eller begrebet allerede er virksomt til stede i det, der undersøges og observeres i pædagogisk forskning (se afhandlingens afsnit 3.9.1).

### *Forløbet*

Som udgangspunkt har min deltagelse, som nævnt ovenfor, bestået i, at jeg hen over en periode på et halvt år helt konkret har levet på hver af de to institutioner i flere sammenhængende perioder af typisk 2-3 dages varighed. Hver dag omfattede ca. 10-15 timers konstant samvær med lærere og elever. Mange dage begyndte før kl. 7 om morgenen og sluttede ca. kl. 22 om aftenen. Nogle eftermiddage var jeg dog nødt til kortvarigt at forlade institutionen for at hvile mig i bilen, inden jeg kunne vende tilbage og deltage i det pædagogiske liv på institutionen. Jeg blev både træt og mæt af de mange indtryk og oplevelser fra et meget tæt og intenst pædagogisk liv på de to institutioner. Et forhold, der fik mig til at tænke over, hvordan lærerne kunne håndtere at være udsat for en sådan intensitet hver dag, året rundt.

Indimellem forlod jeg institutionen i en længere periode (ofte i flere uger) for at renskrive notater, foretage foreløbige analyser og pædagogisk-teoretiske studier samt undervise, deltage i ph.d.-kurser, konferencer osv. På den måde vekslede min undersøgelse mellem en meget høj grad af nærhed til institutionens konkrete,



intense og lokale pædagogiske liv på den ene side – og en høj grad af distance til dette liv på den anden side. Begrundelsen for denne vekslen mellem disse to verdner skal dels findes i den dialogiske eller praktiske forståelse af forholdet mellem teori og praksis, som udspringer af undersøgelsens almenpædagogiske perspektiv (se også dialogmøderne), dels kan denne vekslen mellem undersøgelsens to verdner forstås som den måde, hvorpå jeg forsøgte at håndtere ”going native”- problemet. Inspireret af Breidensteins studie ovenfor forlod jeg ganske enkelt det intense praktisk-pædagogiske liv, jeg for en periode var trådt ind i. Jeg vendte hjem til min egen verden, min familie, mine akademiske kolleger, mit kontor og til et pædagogisk-teoretisk-analyserende-skrivende liv ca. 400 kilometer væk fra TE og PMU. Samtidig skal det siges, at det ganske enkelt også var nødvendigt for mig personligt at træde ud af institutionens liv: Det var ekstremt anstrengende at være deltagerobservatør på denne måde. Oprindeligt havde jeg en ambition om at opholde mig 4-5 dage ad gangen på institutionerne for at få så mange sammenhænge med som muligt, men efter blot 2-3 dage var jeg så træt, at jeg måtte indstille mine observationer og tage hjem.

### *Faktuelt om forløbet*

Mine undersøgelser på TE og PMU fandt sted i perioden fra primo februar 2014 til primo maj 2015 som to på hinanden følgende undersøgelsesperioder.

På PMU blev der gennemført seks observationsperioder med ca. to ugers interval, i alt 14 dages deltagende observation. Afholdelse af tre lokale dialogmøder samt et afsluttende de-briefingmøde med nøglepersoner. Gen-besøg og samtale med forstander og viceforstander med udgangspunkt i prologens beskrivelse af PMU, maj 2016.

På TE blev der gennemført syv observationsperioder med et varierende tidsmæssigt interval, i alt 17 dages deltagende observation. Afholdelse af tre lokale dialogmøder samt et afsluttende de-briefingmøde med nøglepersoner. Gen-besøg og samtale med forstander og viceforstander med udgangspunkt i prologens beskrivelse af TE, maj 2016.

### *Mellem observation på kanten og fuld deltagelse*

Under mine ophold på institutionen forsøgte jeg på den ene side at deltage i så mange aktiviteter som overhovedet muligt – og på den anden side forsøgte jeg altid at opholde mig i længere tid ad gangen i de værksteder og bofællesskaber, som jeg havde udvalgt som indgange eller udgangspunkter for mine deltagende observationer, ofte 2-4 timer i sammenhæng. I nogle situationer var jeg fuldt deltagende, og i andre situationer placerede jeg mig bevidst i situationens udkant,

som Breidenstein (2006) anbefaler ovenfor. Det var ofte ganske vanskeligt at finde den udkant, altså den rette balance mellem nærhed og distance i forhold til den situation, der skal observeres. Ikke mindst når de situationer jeg ville observere, foregik uden for institutionens faste lokaler, som jeg efterhånden lærte at kende ganske godt. Således var det fx en helt særlig udfordring at finde en ordentlig placering, når en lærer sammen med en elev skulle købe ind i et af de lokale supermarkeder. Hvordan placerer man sig som pædagogisk deltagerobservatør, når man befinder sig i en ikke-pædagogisk verden blandt mange andre mennesker, der køber ind, uden at skabe en akavet, påfaldende eller måske endda anstødelig eller nedværdigende situation, alt imens læreren og eleven bevæger sig gennem butikken, pludselig stopper op eller vender om?

Jeg lærte hurtigt at lade situationerne og stederne være afgørende for, hvornår jeg primært var deltagende, og hvornår jeg primært var observerende. På gå-ture, indkøb, ved måltider eller ved morgenkaffens uformelle samtaler i køkkenet var jeg således primært fuldt deltagende. Det samme gjorde sig gældende, da jeg i en periode deltog i produktionen af kunsthåndværk på PMU. Jeg var primært observerende, når jeg deltog i forskellige former for værkstedsundervisning og mødevirksomhed som fx lærermøder, værkstedsmøder, husmøder, morgensang samt ved rengøring, indkøb og madlavning. Her begrænsede min deltagelse sig til primært at være observerende til stede i de samme situationer og de samme steder som lærerne og eleverne. Hvorvidt jeg deltog på en involverende måde eller på en observerende måde, afhang af mit skøn i situationen, og det afhang især af tre forhold, som i et vist omfang også overlapper hinanden:

- Praktiske omstændigheder: Det kan ganske enkelt være svært eller umuligt at observere på grund af de fysiske eller mentale omstændigheder, der knytter sig til situationen/aktiviteten, som man deltager i. Det oplevede jeg fx, når jeg selv skulle producere kunsthåndværk. Det var så svært, at det krævede hele min opmærksomhed. Eller når jeg deltog i fælles måltider, hvor man som deltager forventes at være en aktiv del af måltidets interaktion – ellers er der ikke tale om et fælles måltid.
- Ethiske overvejelser: Det kan virke forkert og som mangel på pædagogisk taktfuldhed direkte at involvere sig som deltager i fx et lærermøde eller en undervisningssituation. Her måtte jeg nøjes med primært at være observerende som deltager, fordi jeg ellers risikerede at ødelægge både mødet, undervisningen og min egen rolle som ikke-medarbejder og pædagogisk taktfuld forsker.

- Nysgerrighed: Under min deltagelse i livet på de to institutioner opdagede jeg fx situationer, der på den ene side forekom mig helt selvfølgelige og uproblematisk, men som på den anden side gjorde mig nysgerrig efter at se nærmere på, hvad der egentlig foregik dér. Det gjaldt fx morgensang og morgensamling på TE, som kom til at fylde en del i mine notater. Her valgte jeg ofte at deltage primært som observerende og forsøgte at placere mig sådan, at jeg kunne overskue situationen og notere ned, hvad der gjorde indtryk på mig.

### *Observer alt*

Med udgangspunkt i ovenstående antagelse af, at enhver observation samtidig også er en selektionspræstation (Breidenstein, 2006), stolede jeg på mit pædagogiske perspektiv, mine grundige forberedelser, mit delvise forhåndskendskab til området samt mine personlige pædagogiske erfaringer (Madsen, 2003). Jeg benyttede således ikke på forhånd udviklede observationsskemaer eller guides, men valgte at skrive alle mine observationer ned i min sorte notesbog ud fra den observationsstrategi, som den pædagogiske antropolog U. A. Madsen omtaler som ”*Observer alt*” (Madsen, 2003: 60). Udover at knytte an til ovennævnte forståelse af observation som selektion peger Madsen også på det forhold, at ”... *der findes etnografisk materiale over alt ...*” (ibid.). Det er naturligvis ikke muligt at skrive alt ned, og derfor fremprovokerer denne fremgangsmåde, ifølge Madsen, da også en refleksion over, hvad der er relevant at observere. Breidenstein fremhæver i den forbindelse, at deltagerobservatørens løbende observation af sine observationer efterhånden vil gøre observationerne stadig mere fokuserede og præcise (Breidenstein, 2006; Madsen, 2003).

Der gik imidlertid nogen tid, før der kom noget som helst fokuseret eller præcist over mine observationer, og de første observationsperioder var derfor forbundet med frustration. Allerede efter relativt kort tid syntes jeg ikke rigtig at få øje på noget nyt. Jeg oplevede at se det samme igen og igen – og blev bange for, at jeg spildte tiden, fordi jeg havde grebet mine observationer forkert an. Først da jeg begyndte at læse mine notater mere grundigt, gik det pludselig op for mig, hvad der dukkede op som blikførende i mine observationer – nemlig gentagelser. Et fænomen, som jeg tilsyneladende umiddelbart var pædagogisk blind overfor, men som mine observationer alligevel tydeligt rettede sig mod. Når jeg observerede mine observationer, som de træder frem i mine notater, blev det tydeligt, at min opmærksomhed blev fanget af gentagelser som et stærkt fremtrædende fænomen i den lokale pædagogiske praksis, som jeg observerede. Denne opdagelse af gentagelser som stærkt fremtrædende træk ved den observerede pædagogiske

praksis fokuserede og præciserede efterhånden mine observationer og løbende analyser og forståelsesudkast (se afsnit om analyse).

### *Feltnotater og dagbogsnotater*

Mine observationer er fastholdt som skriftlige feltnotater. De er skrevet med håndskrift i mine notesbøger, enten i situationen eller relativt kort tid efter. I umiddelbar forlængelse af hver enkelt observationsperiode har jeg renskrevet notaterne og forsynet dem med fortløbende linjenumre, stor linjeafstand og bred margin til brug i det senere analysearbejde. Hvor de håndskrevne noter har været enten uklare eller ufuldstændige, er der i forbindelse med renskrivningen foretaget en sproglig rekonstruktion, ligesom sætninger og ord, der på grund af de praktiske omstændigheder i hast er blevet skrevet i notesbogens marginer eller på papirlapper, efterfølgende er blevet placeret i den rette tekstsammenhæng.

Om aftenen, inden jeg gik i seng, eller tidligt næste morgen skrev jeg enkelte dagbogsnotater, som fastholdt nogle af de tanker, ideer, tvivl, spørgsmål eller forståelsesudkast, som dukkede op i forbindelse med mine deltagende observationer, men indimellem også fra mine teoretiske studier. Udarbejdelsen af disse dagbogsnotater blev dog aldrig præget af samme grundighed og systematik som feltnotaterne. Dagbogsnotaterne blev således ikke så meget et udtryk for dokumentation af undersøgelsens fremgangsmåde som et udtryk for den løbende refleksionsproces, som ledsagede især den del af undersøgelsen, som foregik på de to institutioner.

### *Analyse*

Analyseprocessen kan ikke begrænses til en bestemt fase af undersøgelsen. Den begynder allerede under udviklingen af projektet og træder eksplicit frem i projektets forskningsspørgsmål, hvor det analytiske fokus formuleres (Szulevitz, 2010). Forskningsspørgsmålene former sammen med problemformuleringen undersøgelsens analytiske objekt, som gør det muligt at beskære det empiriske objekt, altså den del af verden, som undersøges (Hastrup, 2003a). I denne undersøgelse kan man sige, at det empiriske objekt for denne undersøgelse er tæt på grænseløst, fordi den verden, der undersøges, her er en del af menneskets praktiske og fællespædagogiske liv. Som et praktisk og fælles liv er dette pædagogiske liv under stadig forandring, og det vil derfor aldrig være muligt helt at indhente eller at forudse dette liv. Undersøgelsens analytiske objekt sætter de grænser, som retter opmærksomheden mod det, man vil vide noget om ved den verden, man undersøger. Ifølge Hastrup udtrykker det analytiske objekt den selektive opmærksomhed, som er præget af forskerens teoretiske interesse og som giver helhed i forskningsprojektet (ibid.). I denne undersøgelse er opmærksomheden således rettet mod udformningen

af pædagogisk praksis på to skole- og uddannelsesinstitutioner og derfor rettet mod, hvad der lokalt kendetegner disse institutioners pædagogiske handlingsformer, den pædagogiske mening, der knytter sig til disse handlingsformer, og de steder, hvor disse pædagogisk meningsfulde handlinger finder sted. I den forstand er analyseprocessen her drevet af en pædagogisk orienteret og interesseret opmærksomhed.

I analysen af observationsmaterialet, som både er foretaget parallelt med mine deltagende observationer og efter mine observationers ophør, er der ikke gjort brug af en bestemt analysemetode eller procedure. Jeg har først og fremmest foretaget flere meget grundige læsninger af de renskrevne feltnotater. I første omgang uden at gøre noget systematisk forsøg på analyse, men mere for at have overblik over materialet og for at få notaterne ”ind under huden”. Enkelte gange måtte jeg under disse første læsninger vende tilbage til de originale, håndskrevne noter, fordi jeg ved læsningen af de renskrevne notater fik fornemmelsen af, at enkelte situationer ikke var rigtigt beskrevet, noget i dem gav ikke rigtig mening. Hver gang viste det sig, at disse fornemmelser for manglende mening var rigtige, og de originale noter var blevet misforstået eller forenklet i forbindelse med renskrivningen.

Det var, som allerede nævnt ovenfor, i forbindelse med en af disse første grundige læsninger af teksterne, at jeg blev opmærksom på gentagelse som et stærkt fremtrædende træk eller mønster i mine observationer af pædagogisk praksis. Efter at have foretaget nogle teoretiske studier, som viste, at gentagelse på én gang er et overset og betydningsfuldt fænomen i pædagogisk sammenhæng, besluttede jeg mere systematisk at rette min opmærksomhed mod gentagelser – både i den pædagogiske praksis, jeg observerede, og efterfølgende i analysen af mine feltnotater. Jeg valgte at følge disse gentagelser som den videre vej ind i det pædagogiske liv på de to institutioner – og som en central analysekategori i mine læsninger af mit empiriske materiale.



## 6. Gentagelse som vejen ind i det lokale pædagogiske liv.

### 6.1 Indledning

Afhandlingens kapitel 6 indeholder resultatet af et kort teoretisk studie af fænomenet gentagelse. Som nævnt ovenfor tager dette teoretiske studie af gentagelse udgangspunkt i mine observationer på de to udvalgte institutioner. Hensigten er her ikke at udvikle en omfattende eller systematisk redegørelse for gentagelse som begreb og fænomen – hverken i pædagogisk praksis eller i andre former for praksis. Hensigten her er teoretisk at åbne temaet gentagelse i bred forstand for at rette blikket mod spørgsmålet om forekomsten af gentagelser i pædagogisk praksis. Her drejer det sig altså om et forsøg på at skærpe, åbne og sensibilisere blikket for gentagelser som hhv. pædagogisk og ikke-pædagogisk fænomen med henblik på det fortsatte arbejde med at lære om, forstå og beskrive den lokale pædagogiske praksis på PMU og Tolne Efterskole.

### 6.2 Gentagelse – synlig og skjult på samme tid

I forbindelse med mine observationer blev det altså synligt, at gentagelser er et stærkt fremtrædende træk i hverdagens pædagogiske praksis på de to institutioner. Begge institutioners pædagogiske hverdag fremtræder som mønstre af tydeligt strukturerede aktiviteter, der bestemmer, hvordan eleverne lever og lærer sammen det meste af døgnet. Blandt de pædagogisk professionelle på de to institutioner oplevede jeg, at der er almindelig enighed om, at disse mønstre af klart strukturerede aktiviteter gør det muligt for eleverne at overskue og håndtere deres hverdag på stedet. Lærerne fortæller således gerne og uopfordret om, at man i netop denne elevgruppe let bliver forvirrede og kede af det, hvis der ikke er disse klare orienteringspunkter i deres pædagogiske hverdag. Det forebygger konflikter og skaber den tryghed, der er nødvendig for, at netop disse elever trives og udvikler sig. Den måde hverdagen er struktureret på, begrundes således med henvisning til elevernes særlige behov for tryghed, hvis de skal kunne lære og danne sig i skole og uddannelse. Set på den måde begrundes den strukturerede hverdag primært med henvisning til en sammenhæng mellem tryghed og læring, hvor tryghed ses som en nødvendig psykologisk begrundet forudsætning for elevernes deltagelse i undervisning og samvær på de to institutioner. Det forhold, at disse strukturerede aktiviteter tydeligt er udformet og fastholdes, således at de tydeligt gentager sig fra dag til dag, fra uge til uge året rundt som tydelige mønstre af gentagelser i undervisning og samvær, omtales derimod ikke. Jeg fandt således ingen umiddelbare eller eksplicite henvisninger til en pædagogisk eller pædagogisk-

didaktisk begrundet sammenhæng mellem gentagelser, læring og dannelse. Gentagelse omtales slet ikke – heller ikke som noget pædagogisk-didaktisk betydningsfuldt.

I betragtning af den tydelighed, hvormed gentagelser træder frem i de to institutioners pædagogisk arrangerede liv, forekommer det tankevækkende, at gentagelse ikke umiddelbart omtales og diskuteres som del af de to institutioners professionelle pædagogiske praksis og dermed i det pædagogisk liv på de to institutioner. Udformning eller strukturering af pædagogiske aktiviteter omfatter nemlig også altid overvejelser og beslutninger vedrørende tid. Men selvom jeg flere gange har oplevet, at lærerne på de to institutioner har talt om betydningen af tid i pædagogisk praksis, så har gentagelsen ikke været nævnt. Jeg har hørt lærerne tale om, hvordan man kan nå at gennemføre den ene eller den anden pædagogiske aktivitet, inden noget andet skal ske, hvornår på dagen en aktivitet bedst kan finde sted, hvor længe aktiviteten skal vare osv. Jeg har hørt lærere og pædagoger tale om betydningen af både deceleration og acceleration af arbejdsprocesser for en fornuftig progression i elevernes opdragelse, og jeg har især hørt lærere tale om betydningen af god tid for netop elever med særlige behov. Men jeg har ikke på noget tidspunkt hørt dem tale med hinanden om, hvordan man systematisk udformer, tilrettelægger og fastholder gentagelse af aktiviteter, eller diskutere, hvorfor det er vigtigt at gentage aktiviteter som del af den pædagogisk-didaktiske strukturering af skolens eller uddannelsesstedets hverdag. Gentagelse som et fremtrædende og pædagogisk betydningsfuldt temporalt træk ved struktureringen af den pædagogiske hverdags aktiviteter gøres umiddelbart ikke til genstand for pædagogisk-didaktisk drøftelse eller refleksion. Hverken blandt lærerne indbyrdes eller på institutionernes hjemmesider. Her taler man umiddelbart og gerne om andre begreber eller fænomener, fx nærhed, tryghed, fællesskab, helhed, tydelighed og struktur som betydningsfulde for institutionens pædagogiske praksis – men gentagelse som en betydningsfuld del af pædagogisk praksis nævnes ikke. Det er, som om gentagelsen på samme tid er synligt og skjult til stede i pædagogisk praksis på de to institutioner.

### *Pædagogisk tavshed og blindhed*

Det er imidlertid ikke blot lærernes tavshed vedrørende den massive forekomst af gentagelse i deres egen pædagogiske praksis, der er interessant at bemærke, men også det forhold, at jeg selv som opmærksom deltagerobservatør umiddelbart ikke kunne se gentagelsen som et betydningsfuldt træk ved lokal pædagogisk praksis. I forlængelse af den første række observationer bemærkede jeg ganske vist, at jeg så det samme igen og igen. Dog ikke som noget pædagogisk væsentligt, men som noget, der tværtimod forhindrede mig i at opdage den lokale pædagogiske praksis, og som derfor var stærkt frustrerende.



Min pædagogiske blindhed og frustration over ikke at kunne se noget væsentligt i mødet med gentagelsen kan naturligvis skyldes flere forskellige forhold. Imidlertid peger denne blindhed og frustration over for gentagelser i pædagogisk praksis måske også på, at der til min mangeårige praktisk-pædagogiske erfaring ikke kun knytter sig fordele for et forskningsprojekt som dette. Min manglende evne til at se gentagelser i pædagogisk praksis som forsker kan nemlig også betragtes som resultat af min mangeårige personlige erfaring som pædagogisk professionel. At der til en omfattende erfaring som pædagogisk professionel medfølger en pædagogisk hverdagsblindhed over for dele af pædagogisk praksis. Ser man sagen på den måde, kan lærernes tavshed og min blindhed over for gentagelsen derfor ikke ses som udtryk for en fælles *manglende viden* om gentagelse som noget, der hører hjemme i pædagogisk praksis, men kan tværtimod ses som et udtryk for det modsatte. Nemlig som udtryk for en fælles nødvendig og selvfølgelig hverdagsviden, som knytter sig til en pædagogisk hverdagspraksis. Altså et udtryk for tilstedeværelsen af en dyb og implicit praksisviden, som ifølge G. Breidenstein i vidt omfang også må forblive implicit for ikke at forstyrre og gøre hverdagens handlinger usikre (Breidenstein, 2006). En viden, der i dette tilfælde *kan* være årsagen til min blindhed og lærernes tavshed, fordi den tildækker eller skygger for gentagelse som et fænomen, der måske helt grundlæggende hører hjemme i pædagogisk praksis. En skyggevirkning, som måske tilmed forstærkes, når en deltagerobservatør, som har personlig professionel pædagogisk erfaring, involverer sig i den pædagogiske praksis, som undersøgelsen gælder.

Omvendt kan man også sige, at det er netop denne personlige pædagogiske erfaring, der har haft betydning for opdagelsen af gentagelse som et fremtrædende og betydningsfuldt fænomen ved den undersøgte lokale praksis. Efterhånden som jeg begyndte også at observere mine egne observationer, kunne jeg se, at den måde, hvorpå jeg havde tilrettelagt mine observationer, var betydeligt mere struktureret, end jeg oprindeligt antog. De var sandsynligvis allerede fra begyndelsen rettet mod gentagelser i pædagogisk praksis og derfor sandsynligvis også struktureret af en implicit pædagogisk praksisviden. En praksisviden, som har medvirket til, at mine observationer lader til at være udformet ud fra to sammenhængende antagelser:

- Gentagelser er noget, der grundlæggende og selvfølgelig hører hjemme i pædagogisk praksis.
- Gentagelser bliver kun synlige gennem gentagelser, altså gennem deltagende observationer, der temporalt er udformet eller struktureret således, at de kan opdage gentagelser som gentagelser.

Set på denne måde peger den praktiske pædagogiske videns skygge på det pædagogisk væsentlige, den selv skygger for.

Anlægger man således Breidensteins praksisteoretiske betragtninger på sagen, kan man derfor sige, at både mine observationers implicitte opmærksomhed på gentagelser og min blindhed over for disse gentagelser, sammen med lærernes tavshed om gentagelser som et fremtrædende træk i deres praksis på TE og PMU, kan betragtes som noget, der knytter sig til en implicit praksisviden om gentagelser som noget, der helt grundlæggende hører hjemme i pædagogisk praksis – også i skole- og uddannelsespædagogisk praksis på PMU og TE.

### 6.3 En pædagogisk gøgeunge – om gentagelsens dårlige ry

Den pædagogiske blindhed og tavshed, som jeg under mine studier på TE og PMU oplevede over for gentagelser i pædagogisk praksis, gentager sig imidlertid også ofte i den offentlige diskussion om skole og uddannelse – herunder også i nogle af de aktuelle faglige diskussioner, der knytter sig til skolens undervisning. Her får man ofte det indtryk, at gentagelse er en pædagogisk gøgeunge, der ikke for alvor hører hjemme i en ordentlig pædagogisk praksis, og som det handler om helt at undgå. I det omfang, at gentagelse overhovedet nævnes som et pædagogisk relevant fænomen eller begreb, støder man ofte på en mere eller mindre udtalt skepsis over for gentagelsen og de forskellige former, hvori den fremtræder i pædagogisk praksis. I en tysk kontekst peger M. Brinkmann (2012) således på, at øvelse som en af de former for gentagelse, man møder i pædagogisk praksis, generelt har et dårligt ry i pædagogisk sammenhæng. Brinkmann, der er professor i almen opdragelsesvidenskab ved Humboldt Universität i Berlin, gør i sin omfattende afhandling om den pædagogiske øvelse opmærksom på den samfundsmæssige, kulturelle og videnskabelige ringeagt, som gentagelse i pædagogikken ofte mødes med. Øvelse forbindes således med eksercits, afstumpethed og mekanisering (ibid.).<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Hvis man griber sagen sprogligt an, støder man hurtigt på, at der til ordet gentagelse knytter sig både positive og negative betydninger. Hvis man således slår udsagnsordet ”gentage” op i *Ordbog over det danske sprog* (1924), så forbindes ordet fx både med dette igen at sætte sig i besiddelse af noget (igentagelse) og med dette at kopiere, efterligne noget men også med tåbelighed og utålmodighed (fordi nogen gentager sig selv).

Meget tyder på, at det samme gør sig gældende i en bred dansk pædagogisk kontekst. Det kan der naturligvis være flere forklaringer på, men hvis man går til især skolens historie, så bliver man opmærksom på, at det 20. århundredes forskellige former for pædagogisk og politisk opgør med, hvad man fx har betegnet som ”den sorte skole” (Appel & de Coninck-Smith, 2014), kan have en ikke uvæsentlig betydning for den måde, hvorpå man i dag ofte forstår gentagelse i pædagogisk sammenhæng. I opgøret med, hvad der blev betragtet som en de-humaniserende skolepædagogik, er gentagelse og øvelse ofte blevet forbundet med meningsløs og mekanisk udenadslære, belæring og terperi, disciplinering, kontrol og tilpasning til de herskende magtforhold i samfundet<sup>29</sup>. Derfor er det heller ikke overraskende, at man også blandt nogle af dansk pædagogiks mest betydningsfulde skikkelser finder en udpræget skepsis over for gentagelse og øvelse som begreber og fænomener, der for alvor hører hjemme i en fornuftig pædagogisk praksis. En af disse er Danmarks første professor i pædagogik: K. Grue-Sørensen (1904-1992). Når Grue-Sørensens kritik her særligt fremhæves, skyldes det, at den kan betragtes som et betydningsfuldt eksempel på ovennævnte udbredte skepsis over for gentagelse og øvelse i fx skolens undervisning. Selvom Grue-Sørensens kritik både i udgangspunkt og hensigt adskiller sig fra datidens mere politisk inspirerede kritik, kan hans kritik dog alligevel betragtes som eksemplarisk for holdningen til gentagelse som pædagogisk fænomen – ikke blot i en aktuel dansk pædagogisk kontekst men også i en tysk pædagogisk kontekst<sup>30</sup>.

### 6.3.1 Gentagelse – en primitiv didaktisk disposition eller dressur

I sin almene pædagogik forholder K. Grue-Sørensen (1974) sig som nævnt ganske kritisk til gentagelse og øvelse som pædagogiske fænomener. Grue-Sørensen

---

<sup>29</sup> Denne pædagogiske og politiske skolekritik blev ikke mindst udfoldet i 1970’erne i Danmark og i andre primært vestlige lande under overskrifter som fx *Hvis skolen ikke fantes* (Christie, 1971) eller *Det skoleløse samfund* (Illich, 1972). Selvom denne kritik langt fra altid havde til hensigt at nedlægge skolen som institution men snarere at reformere den, så blev flere af ovennævnte kritiske bidrag anledning til, hvad der er blevet kaldt en af-skolingsbevægelse i pædagogikken (Benner, 2012). Også i nyere bidrag til diskussionen om pædagogiske institutioner finder vi en lignende kritik af skolen og andre pædagogiske institutioner – se fx H. von Hentig (2003): *Die Schule neu denken*; N. Christie (2011): *Hinsides institution og ensomhed – om landsbyer for usædvanlige mennesker, om socialfilosofi og socialpædagogik*. Man kan diskutere, hvorvidt man i dag også finder stærke af-skolingstendenser repræsenteret i dele af den læringsteoretiske diskurs og de reformer, der aktuelt præger især folkeskolen.

<sup>30</sup> Se fx Andersen, Hansen & Varming (2012) eller Brinkmann (2012, 2009).

omtaler gentagelse og øvelse som "... *et par ældre didaktisk-metodiske principper ...*" og erindrer om, at gentagelses- og øvelsesprincippet har været kendt fra meget gammel tid. Han henviser således til, at øvelsesprincippet kommer klart til udtryk hos Aristoteles med ordsproget "*Øvelse gør mester*", mens gentagelsesprincippet kendes fra jesuiternes religiøse og pædagogiske praksis, hvor gentagelse betegnes som studiernes moder: "... *repetitio mater studiorum ..*" (ibid.: 65).

I forlængelse heraf mener Grue-Sørensen, at nogle af hukommelsesforskningens resultater kan have en vis pædagogisk interesse. Således fremhæver han studier, der fx viser gentagelsers betydning for indlæring af et bestemt stof, især i forbindelse med udenadslære, men understreger samtidig, at disse studier også påpeger ... *den ringe betydning af mekanisk gentagelse uden indstilling på at lære det pågældende stof ...*" (ibid.: 65). Han advarer derfor mod at sætte "... *lid til gentagelse alene*" (ibid.). Som didaktisk princip vurderer Grue-Sørensen hyppig gentagelse som "... *en meget primitiv didaktisk disposition*" (ibid.: 16), og forholder sig generelt kritisk til gentagelsens betydning for pædagogisk-didaktisk praksis. Han gør bl.a. opmærksom på, at gentagelse ikke nødvendigvis fører til, at adfærd transformeres til handling, men ofte risikerer at fremkalde den modsatte bevægelse, således at handling gennem hyppig gentagelse i stedet transformeres til adfærd. I forlængelse heraf diskuterer han kritisk gentagelse som en del af de socialiseringsforståelser, der tager udgangspunkt i forståelsen af socialisering alene som et spørgsmål om ændring af adfærd gennem belønning og tilfredsstillelse: "*Det bliver i så fald i kraft af en slags dressur, at et individ udvikler sig til et socialiseret væsen, der gør det passende og undlader det upassende*" (ibid.: 309). Grue-Sørensen fremhæver, at denne type socialiseringsteorier ofte suppleres med en antagelse af, at gentagelse i sig selv har "... *en fæstnende virkning, hvorved en given handlemåde vil blive varigt fremherskende, selv om den ikke længere direkte belønnes*" (ibid.: 309-310).

### ***Gentagelse som bekræftelse og befæstelse af det lærte***

Selvom Grue-Sørensen altså nok anerkender gentagelse og øvelse som en faktor i mange læringsprocesser, og at anvendelse af gentagelse og øvelse i pædagogisk praksis til en vis grad også kan være virkningsfulde, så er hans skepsis tydelig – også selvom denne skepsis formuleres ret nøgternt og afdæmpet. Hans kritiske behandling af begreberne gentagelse og øvelse i forbindelse med pædagogisk praksis gør, overordnet set, især opmærksom på to forhold:

- For det første det forhold, at gentagelse og øvelse i et vist omfang kan bidrage til effektivisering af læreprocesser, men at gentagelse og øvelse samtidig risikerer at blive til noget mekanisk, til dressur og udenadslære,

der ikke anerkender betydningen af elevens eller barnets egen indstilling og interesse i forhold til dets læringsprocesser.

- For det andet det forhold, at gentagelse og øvelse tidsligt placerer sig efter det, som sagen drejer sig om, altså efter den egentlige læringsproces. Gentagelse og øvelse ses som sekundære fænomener, teknikker, der fortrinsvis blot skal befæste eller bekræfte, hvad barnet eller eleven allerede har lært. I forlængelse heraf kan gentagelse og øvelse ikke for alvor forstås som pædagogiske fænomener, men placeres tydeligvis inden for en adfærdsteknologisk/psykologisk forståelse af socialisering og indlæring.

Grue-Sørensens kritik afviser således ikke ganske, at gentagelse og øvelser kan indgå i pædagogisk praksis, men han peger på, at gentagelse og øvelse altid kun bør forstås som (begrænsede) midler for pædagogisk praksis. Gentagelse og øvelse kan derfor hverken stå alene eller indtage en fremtrædende plads i pædagogisk praksis, men må underordnes forsøget på at udvikle elevens egen indstilling eller interesse. I forlængelse af Grue-Sørensens filosofisk-pædagogiske forståelse må gentagelse og øvelse så at sige lade sig orientere og begrunde af opdragelsens etiske formål for at kunne være legitime midler i pædagogisk praksis, og selv da må gentagelse og øvelse, ifølge Grue-Sørensen, tilkendes en ret begrænset plads i pædagogisk praksis. I Grue-Sørensens filosofisk-pædagogiske perspektiv er gentagelsen ganske vist ikke helt at betragte som en gøgeunge i pædagogisk praksis, men den bør tydeligvis håndteres med en vis varsomhed og betragtes som noget sekundært i pædagogisk praksis.

## 6.4 Gentagelsens to prototyper – repetition og udvidelse

I et forsøg på at udvikle en pædagogisk-didaktisk teori om, hvad han kalder øvende gentagelse, analyserer og kritiserer M. Brinkmann (2012, 2009) den pædagogiske psykologis forståelse af gentagelse og øvelse. Med henvisning til den franske filosof G. Deluze<sup>31</sup> tager Brinkmann udgangspunkt i en grundlæggende skelnen mellem to former for gentagelse:

---

<sup>31</sup> G. Deluze (1925 – 1995) interesserede sig i sit filosofiske arbejde bl.a. for gentagelsen. Han tog afstand fra ”en mekanisk konception af gentagelsen” og forsøgte at udvikle et begreb om ”kompleks gentagelse”, der ikke blot er en gentagelse af det samme (Raffnsøe, 2003: 270).

- En gentagelse, der knytter sig til naturlovene, og som forholder sig kvantitativt til naturfænomener, og som praktiseres af matematikken og de empiriske videnskaber. Her fører gentagelse ind i en kvantitativ ordnet sammenhæng af ideale eller empiriske rækkefølger. Gentagelse forstås som repetition af identiske objekter. I det naturvidenskabelige eksperiment kommer gentagelsen alene til syne i overgangen fra én almen orden til en anden (ibid.: 93).
- En gentagelse, der knytter sig til sædvane, og som forholder sig til den menneskelige handling og derfor også til friheden. Her bliver gentagelsen set som en frihedens opgave, der opfordrer mennesket til bestandigt eller hvert øjeblik på ny at bestemme sig, at træde i eksistens. Med Deluzes ord: *”... es geht darum, aus der Wiederholung als solcher eine Neuheit zu machen, das heisst eine Freiheit und eine Aufgabe der Freiheit”* (her efter Brinkmann, 2009: 93). På den måde er den gentagelse, der knytter sig til sædvane, ikke en repetition af noget identisk, men bliver til en eksistentiel erfaring, og som eksistentiel erfaring lader den sig ikke gentage på samme måde som den gentagelse, der knytter sig til naturlovene. Samme grundlæggende forståelse af gentagelse finder Brinkmann også hos den tyske filosof B. Waldenfels fænomenologisk inspirerede formulering af gentagelsen. Ifølge Brinkmann beskriver Waldenfels gentagelsen som *”Wiederkehr eines Ungleichen als eines Gleichen“* (her efter Brinkmann, 2012: 255). Med denne paradoksale formulering af gentagelse som tilbagekomsten af noget forskelligt som det samme, gør Waldenfels opmærksom på, at den gentagelse, der knytter sig til sædvane, ikke blot repræsenterer eller afspejler noget allerede kendt eller alment, men samtidig også altid noget nyt eller anderledes<sup>32</sup>. Altså noget, der er forskelligt fra det allerede kendte eller almene. Det er denne forskel i gentagelsen, der gør sædvanens gentagelse til en kompleks gentagelse (Raffnsøe, 2003).

Ifølge Brinkmann udgør disse to forståelser af gentagelse prototyper i den dualisme, der præger spørgsmålet om øvelsen i pædagogisk praksis (Brinkmann, 2009: 93). Det er med udgangspunkt i disse to prototyper, at han kritiserer især den pædagogiske psykologis forståelse af gentagelse som repetitiv re-kognition.

---

<sup>32</sup> I Waldenfels’ begreb om gentagelsen finder vi således tydeligt den samme produktive grundstruktur som i hans begreb om fremmedhed (se tidligere i afhandlingen).

### 6.4.1 Gentagelse som konsolidering, automatisering og mekanisering

I sin kritik af den pædagogiske psykologis forståelse af gentagelse og øvelse i pædagogisk praksis hævder Brinkmann, at den i alt væsentligt knytter sig til hverdagens forståelse af gentagelse og øvelse (ibid. 94-95). Her forbindes gentagelse og øvelse med repetition, forstået som tilbagekomsten af det samme og altså som gentagelse af identiteter, der skal reproduceres. I denne forståelse forudsættes det, at hverken det, der øves eller gentages, eller den, der øver sig eller gentager noget, forandres af gentagelsen, men uforandret forbliver sig selv. Til grund for en sådan repetitiv model, påpeger Brinkmann, ligger den forestilling, at det rent faktisk er muligt at duplikere identiske elementer gennem øvelsens gentagelser. Denne forståelse af gentagelse og øvelse er især udbredt i den træning, som finder sted i sportens verden, eller når musikere perfektionerer bestemte passager i et stykke musik. Her bliver bestemte handlingsmønstre, funktioner eller præstationer udskilt fra helheden og gjort til genstand for en særlig bearbejdning gennem øvelsens gentagelse. Denne form for øvende gentagelse har en teknisk karakter og bliver forstået som arbejde, som ikke-leg<sup>33</sup>. Brinkmann gør opmærksom på, at denne forståelse af gentagelse og øvelse aktuelt især er fremtrædende i læringspsykologi, hvor man knytter an til en empirisk-positivistisk psykologisk forskningstradition, som er optaget af at analysere ændringer i adfærd og ændringer i kognitive strukturer (ibid.: 94-95). I de didaktiske positioner, der orienterer sig efter især den kognitive psykologi, tjener gentagelsen og øvelsen således som konsolidering, automatisering og mekanisering af påvirkninger og sikring af indlæringens resultater. Gennem træning indpræges stereotype reaktioner, som aflaster og giver plads til at håndtere mere komplekse opgaver. Med udgangspunkt i empiriske resultater fra den psykologiske intelligens- og hukommelsesforskning afledes strategier samt regler og love for øvelsens gentagelse. Brinkmann hævder, at der ikke for alvor er sket ændringer på dette område siden begyndelsen af det 20. århundrede, hvor forskere som E. Meumann og E. L. Thorndike grundlagde den pædagogiske psykologi som en selvstændig videnskab. I forlængelse heraf hævder Brinkmann, at der i den psykologiske forskning generelt findes en iboende behavioristisk tradition, og at denne kommer til udtryk i den pædagogiske

---

<sup>33</sup> Brinkmann uddyber ikke nærmere, hvad han her forstår ved arbejde. Ud fra tekstens sammenhæng bliver det dog klart, at Brinkmann taler om den form for arbejde, som J. Dewey betegner som "labour", altså den form for arbejde, der almindeligvis betegnes som lønarbejde. Arbejde forstået som "labour" adskiller sig således fra den mere brede forståelse af arbejde som "work", der betegner arbejde som en grundlæggende menneskelig aktivitet, altså en antropologisk forståelse af arbejde (Dewey, 2009, 2005; Komischke-Konnerup, 2010a; Husen, 1984).

psykologis forståelse af øvelse og gentagelse: *"Sie bezeugen die immanente behavioristische Tradition psychologischer Forschung"* (ibid.: 95).

#### 6.4.2 Gentagelse – mellem sædvane og frihed

Over for min inddragelse af Brinkmanns aktuelle kritik kan man på den ene side indvende, at den egentlig blot samler og bekræfter, hvad der allerede blev fremført i Grue-Sørensens kritik af gentagelse i pædagogisk sammenhæng, at Brinkmanns kritik derfor blot er mere af det samme og kan undværes. På den anden side peger Brinkmann i sin kritik på nogle forhold, som ikke blev udfoldet i Grue-Sørensens behandling af gentagelse og øvelse. Brinkmanns kritik er således interessant at medtage i denne afhandlings sammenhæng af flere grunde:

- Brinkmann gør med sin skelnen mellem kompleks og ikke-kompleks gentagelse opmærksom på, at gentagelse ikke med nødvendighed skal placeres og forstås i et naturvidenskabeligt perspektiv. Gentagelse er altså ikke nødvendigvis et fænomen, der udelukkende må forstås som repetition af noget identisk. En kompleks form for gentagelse adskiller sig således fra en ikke-kompleks form for gentagelse ved at medtænke og anerkende plasticitet og forandring som en grundlæggende kvalitet ved gentagelse.
- Som kompleks gentagelse bliver gentagelse forstået og formuleret som et produktivt fænomen, der kommer til syne som en praktisk vekselvirkning mellem noget allerede kendt (sædvane) og noget fremmed (frihed). Forstået som et sådant praktisk og produktivt fænomen, der træder frem i feltet mellem sædvane og frihed, kan gentagelse forstås som et synligt træk ved menneskets handlende og praktiske eksistens.

På baggrund af Brinkmanns skelnen mellem kompleks og ikke-kompleks gentagelse lader gentagelser sig således ikke på forhånd afvise som pædagogisk meningsfulde fænomener i pædagogisk praksis. Som et praktisk og produktivt træk ved menneskets handlende og praktiske omgang med verden bliver gentagelse derfor også åben for en dannelsesteoretisk, almenpædagogisk fortolkning af gentagelse som et pædagogisk meningsfuldt fænomen, hvilket yderligere understreges af den formidlingspræstation, som knytter sig til gentagelsen.

#### 6.5 Gentagelse som almen menneskelig formidlingspræstation

Brinkmann gør opmærksom på, at den kulturelle evolution, i modsætning til naturens, er afhængig af at kunne håndtere den eksplicitte videregivelse af viden og



kunnen (Brinkmann, 2012). I en kulturel sammenhæng knyttes derfor gentagelse til spørgsmålet om generationer og især forholdet mellem dem. I forlængelse heraf bliver også opdragelsen og de problemer, der knytter sig til inter-generationel læring, centrale. Hvor altså menneskets biologiske natur eller grundmønster nedarves og gentages af sig selv, må dets viden, kunnen og holdninger kulturelt overleveres, dvs. formidles, fra den ene generation til den næste for at kunne gentages. I modsætning til dyret eller planten, der genetisk er programmeret til at udfolde sin biologisk bestemte natur, er mennesket nødt til at lære, hvad det vil sige at tænke og handle som menneske – generation efter generation. Derfor står hver generation med en formidlingsopgave, der har sit udspring i en menneskelig nødvendighed. En nødvendighed, der måske nok er biologisk bestemt, men som paradoksal nok ikke kan løses eller besvares biologisk, men alene gennem kulturel interaktion, og det vil sige gennem en handlende og tænkende omgang med denne nødvendighed. I den forstand kan inter-generationel formidling betragtes som en kulturel praksis, der svarer på en menneskelig nødvendighed (Benner, 2012; Giesecke, 1981). Set på denne måde knytter gentagelse sig helt grundlæggende til menneskets handlende og praktiske eksistens. Derfor kan gentagelse da heller ikke beskrives som et eksklusivt pædagogisk fænomen, men som et alment menneskeligt fænomen i kraft af den nødvendige *formidlingspræstation*, som netop knytter sig til forestillingen om menneskelivet som et praktisk og fælles liv. Typisk møder man da også gentagelse som et fænomen eller begreb, der på forskellig vis spiller en vigtig rolle i praktiske teorier om, hvordan menneskets liv bliver til og overleveres som et praktisk og fælles liv, hvilket man da også ret hurtigt kan finde nogle betydningsfulde eksempler på.

I S. Kierkegaards (1962) eksistensfilosofiske perspektiv beskrives gentagelse således som en etisk-eksistentiel dannelsesbevægelse, der sætter fokus på mennesket som et frit og ansvarligt væsen. Et væsen, hvis liv ikke leves af sig selv, og hvis tilblivelse knyttes til gentagelsens etiske og tidslige struktur, der beskriver, hvad Kirkegaard betegner som livets alvor. I modsætning til en før-moderne forståelse af gentagelse som erindring retter Kierkegaards gentagelse sig erindrende fremad som en moderne forståelse af menneskets eksistens (Kierkegaard, 1962; Sløk, 1979, 1978). Også i samfundsvidenskabelig sammenhæng støder man på gentagelsen som et betydningsfuldt begreb. Når fx sociologen A. Giddens foreslår, at sociologi forstås som den samfundsvidenskab, der som sit centrale område har studiet af moderne institutioner, der reproducerer mønstre af social aktivitet hen over tid og rum, så hviler dette synspunkt på et begreb om social reproduktion som gentagelse (Giddens, 1995). I sociologerne P. L. Bergers og T. Luckmanns antropologiske perspektiv bliver gentagelse synlig som den vanedannelse, der er en del af menneskets naturlige udrustning, og som de hævder, at al menneskelig aktivitet er

underlagt (Berger & Luckmann, 1966). I den amerikanske pragmatiker R. Sennetts kulturhistoriske perspektiv knyttes gentagelsen til håndværket og den færdighedsudvikling, som giver håndværket dets kvalitet. En kvalitet, der ikke kun vedrører fremstilling af ting, men som også omfatter etiske, politiske og pædagogiske dyder. Sennett ser således færdigheder som resultat af en tillært social praksis, der udvikles gennem gentagelse, og som forankrer udøveren af denne sociale praksis i en håndgribelig virkelighed på en sådan måde, at hun kan "... *føle stolthed ved sit liv ...*" (Sennett, 2009: 31). Hos Sennett indgår gentagelsen således som et centralt element i en teori om social praksis som en kropsligt forankret, handlende og reflekterende omgang med verden, dens mennesker og dens ting (Sennett, 2009).

Selvom disse forskellige eksempler på praktiske teorier, hvori gentagelse indgår som et betydningsfuldt begreb eller tema, kan betragtes som pædagogisk betydningsfulde, kan de ikke behandles nærmere her. Det skal dog nævnes, at især Sennetts forståelse af den form for gentagelse, som knytter sig til hans homerisk inspirerede fortolkning af håndværkeren, er interessant også i en praktisk pædagogisk sammenhæng, hvilket bliver tydeligt senere i afhandlingen, hvor K. Pranges begreb om pædagogik som håndværk tydeligt er inspireret af Sennetts kulturhistoriske fremstilling af håndværk (Prange, 2012).

### 6.5.1 Det menneskelige område – en ø af regelmæssighed og genkendelighed

Det er et interessant fællestræk ved disse eksempler, at de – med undtagelse af Kierkegaards eksplicite brug af begrebet – kun i mindre grad direkte anvender begrebet gentagelse, men hellere taler om social reproduktion, vaner, institutionalisering, færdighedstilegnelse, social praksis. I forskellig grad skygger denne anvendelse af andre begreber for det forhold, at der her grundlæggende er tale om forskellige forståelser eller udformninger af *gentagelse* som noget, der knytter sig til spørgsmålet om, hvordan mennesket gennem sin handling bliver til som menneske blandt andre mennesker. I den forstand kan man sige, at disse teorier gør opmærksom på gentagelse som et alment menneskeligt fænomen, der vedrører spørgsmålet om, hvordan hver ny generation bliver til som mennesker, der kan leve og deltage i et praktisk og fælles menneskeligt liv. I forlængelse heraf kan gentagelse betragtes som et meningsbærende og meningsskabende fænomen i menneskets handlende eksistens, der helt grundlæggende forbinder mennesker med hinanden og derfor også bidrager til den kulturelle udformning af både det individuelle og det fælles-menneskelige liv. Gentagelsen kan således betragtes som en formidlingspræstation eller et produktivt træk ved menneskets praktiske og fælles handling, der udstikker det meningsfuldt strukturerede rum, som fx sociologen Z.

Baumann omtaler som ”... *det menneskelige område* ...” og ganske poetisk beskriver som ”... *en ø af regelmæssighed i tilfældighedens hav* ...” (Baumann, 1994: 262) ...” (ibid.). Også antropologen K. Hastrup (2010) gør opmærksom på den regelmæssighed, der kan iagttages i forbindelse med menneskets sociale og kulturelle liv. En regelmæssighed, som, ifølge Hastrup, er resultat af handlinger, og som giver dette fællesliv en genkendelig form.

Med afsæt i denne brede forståelse af gentagelse som noget, der grundlæggende knytter sig til menneskets handling og derfor også grundlæggende bidrager til udformningen af menneskets praktiske og fælles liv som et *genkendeligt* liv, kan vi vende blikket mod nogle af de (almen)pædagogiske teorier, der på trods af gentagelsens dårlige ry, placerer og forstår gentagelse i en moderne pædagogisk sammenhæng, altså mod gentagelsen som et fænomen, der medvirker i den pædagogiske formning af menneskets liv som et genkendeligt liv. Når det her har været nødvendigt først at gå omvejen via andre praktiske teorier om mennesket, så er det bl.a. for at gøre opmærksom på en almenpædagogisk pointe vedrørende pædagogik som videnskab, som bliver synlig, når man retter blikket mod gentagelsen som et alment menneskeligt fænomen i ovennævnte forstand. Fænomenet gentagelse gør således opmærksom på en grundlæggende sammenhæng mellem pædagogisk praksis og andre former for praksis. Grundlaget for en sådan sammenhæng finder man fx beskrevet i almenpædagogisk teori hos D. Benner (Benner, 2012, 2005). Selvom pædagogisk praksis, ifølge Benner, er en særegen fællesmenneskelig praksis, så står den i en virkningssammenhæng med politik, religion, etik, kunst og arbejde som de øvrige fælles-menneskelige praksisområder i en hel og fællesmenneskelig eksistens (ibid.). Det er denne helt grundlæggende sammenhæng, som man kan sige, at gentagelsen (også) peger på. En sammenhæng, som fastholder, at pædagogik, heller ikke som videnskab, helt og aldeles kan eller skal løsrives og isoleres fra de øvrige videnskaber, der knytter sig til menneskets praktiske og handlende liv. Som et alment menneskeligt fænomen peger gentagelsen således på, at pædagogik står i forbindelse med andre videnskaber, der har mennesket, dets sædvaner, dets sociale og kulturelle fællesskaber og dets praktisk-handlende måde at stå i verden på som genstand for deres videnskabelige interesse.

### 6.5.2 Den pædagogiske gentagelse – mellem opdragelse og læring

I sin doktorafhandling gør K. Prange opmærksom på, at det grundlæggende tema for enhver pædagogisk praksis er formidling af erfaring, forstået som tilegnelse og anvendelse af allerede formidlet erfaring (Prange, 1978: 15-16). I en senere publikation gør han, sammen med kollegaen G. Strobel-Eisele, ikke blot formidling til selve nøgleordet for pædagogisk-didaktisk praksis, men omtaler tillige formidling som opdragelsens grundform, uanset hvordan denne formidling ellers iscenesættes

eller organiseres. Formidlingsaktiviteter er, ifølge Prange og Strobel-Eisele (2006), altid forbundet med en intention om, at nogen også tilegner sig det, der forsøges formidlet. Pædagogisk set forstås og beskrives nu dette forhold mellem formidling og tilegnelse som forholdet mellem opdragelse og læring. Opdragelse og læring er, ifølge Prange og Strobel-Eisele, to grundlæggende forskellige fænomener, som tilsammen formulerer den pædagogiske differens, der udgør kernen eller den grundlæggende operation i enhver pædagogisk handling (Prange & Strobel-Eisele, 2006: 35-36). Til grund for formuleringen af denne pædagogiske differens ligger den almenpædagogiske antagelse af mennesket som et lærende væsen, hvis evne til at lære ikke skal frembringes pædagogisk, men som må *forudsættes* i enhver pædagogisk henvendelse som en usynlig præmis for enhver pædagogisk praksis. Hvad enten denne evne til at lære nu omtales som en *antropologisk konstant* (Prange, 2005), *verdensåbenhed* (Gisecke, 1981) eller *Bildsamkeit* (Herbart, 1984), så antages denne evne at høre med til menneskets naturlige udrustning. I den forstand lærer mennesket ikke blot i kraft af pædagogiske henvendelser, men som en naturlig del af et menneskeligt liv. At lære hører med til menneskets måde at være i verden på; det står i verden som lærende. Ud fra denne betragtning er det således i virkeligheden ikke muligt at forhindre mennesker i at lære. De lærer under alle omstændigheder, og derfor lærer elever heller ikke blot det, vi synes er godt for dem at lære; vi risikerer også, at de lærer, hvad vi ikke synes de skal lære. Læringsevnen må, set på denne måde, ikke blot forstås som en mulighed, men også som en risikofyldt evne (Prange, 2005).<sup>34</sup>

Her forstås pædagogiske handlinger som sociale eller kulturelle handlinger, som i sagens natur er synlige, og derfor kan man sige, at pædagogisk praksis altid handler om kulturelt at berøre eller indvirke på elevens eller barnets usynlige læringsnatur med henblik på, at hun lærer det ene eller det andet. Den pædagogiske differens gør helt grundlæggende opmærksom på, at pædagogisk praksis må forsøges udformet således, at der kan finde et møde sted mellem – på den ene side – de pædagogiske handlinger, der har til hensigt at lære eleven eller barnet noget bestemt, og – på den anden side – den læringsevne, som eleven eller barnet antages at være i besiddelse af fra naturens hånd. Set på den måde kan man sige, at pædagogisk praksis altid forsøger at arrangere et møde mellem pædagogisk handlen og elevens læring som et

---

<sup>34</sup> Elever kan således gennem skolens undervisning og samvær også lære, at de ikke hører til i skolens undervisning og samvær, fordi læreren af den ene eller anden grund ikke gennem sin pædagogiske handlen formår at møde elevens mulighed for at lære og danne sig. Derved bliver skolens undervisning og samvær pædagogisk meningsløs for eleven. Det gælder fx for mange af eleverne på de pædagogiske institutioner, som denne undersøgelse gælder (se afhandlingens afsnit 2.3).

møde mellem noget synligt og noget usynligt, et møde mellem kultur og natur. Det er gennem forsøg på at arrangere eller iscenesætte dette vanskelige eller paradoksale møde mellem to væsensforskellige størrelser, at læreren eller pædagogen forsøger at forme elevens eller barnets læring – og i videre forstand altså også forsøger at bidrage til at forme kulturen eller samfundet (Prange, 2005).

### 6.5.3 Den pædagogiske gentagelses inter-generationelle og operationelle niveau

Ud fra ovenstående kan man sammenfattende sige, at gentagelse, som pædagogisk fænomen, kommer til syne på i hvert fald to niveauer:

- For det første som den gentagelse, der helt overordnet knytter sig til den kulturelle formidling og tilegnelse, der bestandigt må foregå mellem generationerne, og som i et pædagogisk perspektiv kommer til syne i et af den almene pædagogiks grundspørgsmål – nemlig i spørgsmålet om, hvad den ældre generation vil med den yngre. I den forstand knytter gentagelsen sig her til, hvad vi kunne kalde pædagogikkens generationelle niveau. Altså et overindividuel niveau, som placerer pædagogisk praksis i formidlingssammenhæng, der ikke først og fremmest har fokus på individet og dets individuelle læringsprocesser, men mere på kulturens og menneskets fortsatte eksistens. Til denne forståelse af pædagogikkens gentagelse som kulturel overlevering knytter sig derfor især spørgsmålet om, hvilken viden, hvilken kunnen og hvilke holdninger som må antages at være betydningsfulde at overlevere til den næste generation, og derfor knytter der sig altid normative forestillinger og diskussioner til pædagogikkens inter-generationelle niveau og den gentagelse, der hører til her. Her bliver det tydeligt, at spørgsmålet om, hvad der skal gøres i den pædagogiske praksis, der finder sted i skolens og uddannelsens pædagogiske praksis, ikke udelukkende er et pædagogisk anliggende, men også et anliggende for andre områder af det fællesmenneskelige liv: fx politik, økonomi eller religion (se fx Benner, 2012).
- For det andet kan man sige, at formuleringen af den pædagogiske differens som grundlæggende operation i enhver pædagogisk handling peger på, at pædagogiske processer altid er forbundet med gentagelsen som en bestandig, altså gentagende, bevægelse mellem opdragelse og læring, hvor den pædagogisk handlende hele tiden forsøger at møde og forme den

lærendes læring.<sup>35</sup> Således må fx læreren igen og igen gennem udformningen af sine pædagogiske handlinger forsøge at gribe ind i og påvirke elevens læringsprocesser på en sådan måde, at eleven lærer det, som læreren har til hensigt at lære eleven. Det er således *differensen* mellem opdragelse og læring, der så at sige driver pædagogisk praksis som en gentagende og eksperimenterende handlen.

#### 6.5.4 Gentagelse som temporal og normativ struktur

På pædagogikkens operationelle niveau kommer gentagelsen til syne som en temporal dimension, en tidslig struktur, der bestemmes af den pædagogiske differens, og som derfor kan siges at være den pædagogiske handlen iboende. I forlængelse af ovenstående kan man sige, at der til gentagelsen som temporal dimension i den pædagogiske handlen også knytter sig en pædagogisk begrundet normativ implikation i form af en pædagogisk-etisk fordring: Den rummer en (op)fordring til den pædagogisk handlende om igen og igen at eksperimentere med, hvordan hendes pædagogiske handlinger kan udformes, således at der opstår muligheder for et møde mellem hendes pædagogiske handlen og barnets eller elevens evne til at lære og danne sig. I forlængelse heraf kan man sige, at gentagelsen som et centralt træk ved pædagogikkens grundoperation ikke blot tydeliggør en temporal dimension men også en normativ dimension ved den pædagogiske handlen. En normativ dimension, der gør opmærksom på, at der til pædagogisk handlen også hører en bestemt etisk indstilling eller holdning, en pædagogisk etos, som forpligter den, der vil handle pædagogisk, til, gennem udformningen af sine handlinger, at anerkende barnets eller elevens evne til at lære og danne sig – dets *Bildsamkeit* – som noget andet end den pædagogiske handlen, hvormed hun forsøger at henvende sig til og forme barnets eller elevens læring og dannelse. I den forstand henviser gentagelse som pædagogisk fænomen til den almenpædagogiske grundantagelse af menneskets *Bildsamkeit* som noget, der eksisterer forud for enhver pædagogisk handlen som en del af menneskets umiddelbart usynlige naturlige udrustning (Benner, 2012, 1993; Prange, 2005; Herbart, 1984). Til denne evne er der ikke direkte adgang for pædagogisk eller anden form for social praksis, og derfor må lærere eller pædagogen forsøge sig frem

---

<sup>35</sup> I almenpædagogiske teoridannelser er der forskellige opfattelser af, hvordan dette forhold nærmere skal forstås. Som eksempel herpå kan det nævnes, at K. Prange betegner læringsevnen som i alt væsentlig receptiv og i mindre grad som spontan (Prange, 2005: 94; Komischke-Konnerup, 2010a). D. Benner, derimod, tilkender læringsevnen en betydeligt mere aktiv rolle og dermed en højere grad af spontanitet: Mennesket kan selvvirksomt medvirke i sine egne læringsprocesser (Benner, 2012; Komischke-Konnerup 2014b).

og altså eksperimentere gennem den måde, hvorpå de udformer deres pædagogiske handlinger. Forstår man således gentagelsen som en integreret del af pædagogikkens grundlæggende operation, så kan man sige, at gentagelsen viser hen til den pædagogiske handlen som en eksperimentel handlen, hvis dimensionering eller udformning også er tidsligt og etisk bestemt. Spørgsmålet om, hvorvidt gentagelse kan forstås som et pædagogisk fænomen, handler således om denne handlens temporale og etiske dimensionering eller udformning.

### 6.5.5 Gentagelse som pædagogisk takt

Når man således betragter gentagelse i pædagogisk praksis ud fra et almenpædagogisk perspektiv, sådan som man fx finder det hos Prange, finder man en henvisning til begrebet pædagogisk takt, som er et af den almene pædagogiks mest betydningsfulde, men måske også et af dens mest vanskelige og flertydige, begreber. Således gør den tyske professor i opdragelsens og dannelsens teori og historie H.-R. Müller (2015) opmærksom på, at begrebet hidtil ikke har ladet sig præcist og entydigt bestemme på trods af, at begrebet kontinuerligt har været diskuteret i pædagogikken gennem mere end 200 år. Ifølge Müller er pædagogisk takt et både uklart, broget og derfor mangetydigt begreb, som kan kritiseres for primært at blive bragt i anvendelse, hvor fænomener i pædagogisk praksis ikke tilfredsstillende eller tilstrækkeligt lader sig teoretisk bestemme eller begrunde. I forlængelse heraf kritiseres forestillingen om pædagogisk takt, ifølge Rüdiger, også for at lade sig anvende til at glorificere eller legitimere en teoretisk uoplyst pædagogisk handlen (ibid.).

Selvom det, ifølge Müller, er ekstremt vanskeligt entydigt teoretisk at bestemme, hvad man skal forstå ved pædagogisk takt, kan man dog alligevel identificere et overordnet pædagogisk tema eller spørgsmål, som begrebet gennem den moderne pædagogiks historie med skiftende styrke har reflekteret – nemlig spørgsmålet om grænserne for pædagogisk praksis. Müller identificerer tre hovedlinjer eller spørgsmål, som udspringer af dette tema:

- Pædagogisk takt som et didaktisk-metodisk princip, der formidler mellem pædagogisk teori og pædagogisk praksis, mellem det almene og det særlige i pædagogikken.
- Pædagogisk takt som en orienteringskategori for den pædagogiske handlen i forhold til det spændingsfelt af modstridende krav, som altid knytter sig til moderne pædagogisk praksis.

- Pædagogisk takt som pædagogikkens respekt og forståelse for grænserne for pædagogisk rationalitet og pædagogiske krav.

Prange ser forestillingen om en pædagogisk taktfuld handle som svar på det forhold, at der i pædagogikken tilsyneladende ikke findes en entydig, sikker og gentagelig sammenhæng mellem pædagogisk hensigt og læringsresultat (Prange, 2007). Der findes ikke sikker viden om, hvad der virker i hvilke situationer. På den måde står pædagogikken i den forlegenhed, at den ikke er i stand til at pege på en entydig og virkningsfuld pædagogisk teknologi eller metode, der umiddelbart kan gentages i sammenlignelige situationer. Pædagogikken lider af et teknologiunderskud, siger Prange med henvisning til bl.a. sociologen N. Luhmann. Dette teknologiunderskud skyldes netop den særlige pædagogiske differens, men Prange understreger, at denne differens ikke er en fejl eller mangel ved pædagogikken, som lader sig ophæve gennem mere forskning og mere viden. Differensen er grundlæggende for ethvert pædagogisk forhold, fordi den pædagogiske handle ikke retter sig mod objekter, der ikke ved noget om sig selv, men mod personer, der altid forholder sig til sig selv og som derfor kan vælge, om de vil høre efter, følge lærerens råd og anvisninger osv. Derfor er læring og forståelse heller ikke transparente fænomener eller processer. I pædagogiske relationer ved vi som pædagogisk handlende derfor kun omtrentligt, hvordan eleven eller barnet forstår det, vi siger eller forventer af hende: *"Das Lernen ist die Unbekannte in der pädagogischen Gleichung"* (ibid.: 125). Med en henvisning til den amerikanske filosof og læringsteoretiker D. Schön understreger Prange således, at forudsætningen for pædagogisk praksis – uanset om den er pædagogisk-teoretisk eller praktisk-pædagogisk – er den reflekterende praktiker, som ikke forventer at finde den rigtige og endegyldige løsning i første forsøg, men som forsøger sig frem fra situation til situation i bevidstheden om, at der oftest ikke findes helt rigtige og endegyldige løsninger (ibid.).

Det er på den baggrund, at forestillingen om pædagogisk takt skal forstås som et forsøg på at skitsere, hvad man kunne kalde en ikke-kausal, ikke-funktionel, heuristisk, abduktiv pædagogisk teknologi – eller netop en pædagogisk taktfuld gentagelse. I den forstand henviser pædagogisk takt til, at pædagogisk praksis er en risikofyldt og usikker affære, som derfor også har behov for en bestemt opmærksomhed på grænserne for sin handle. Pædagogisk grænseløshed i form af pædagogisk overmod eller overdreven pædagogisk ambition risikerer at ødelægge det liv, som pædagogisk praksis skal forberede til: *"Erziehung darf nicht der Allein Zweck weder des Aufwachsens noch überhaupt des Lebens werden. Lernen, absolut gesetzt, gefährdet und deformiert eben das Leben, auf das es vorbereiten soll"* (Prange, 2013: 166).



Set på den måde kan gentagelsen på samme tid betragtes som en pædagogisk begrundet tidslig strukturering og en pædagogisk begrundet normativ eller etisk strukturering af pædagogiske handlinger, som ofte ikke bemærkes, netop fordi gentagelse tages for givet i den pædagogiske hverdagsviden og derfor også er omgærdet af tavshed og blindhed blandt erfarne pædagogiske praktikere.<sup>36</sup> Hvor den gentagelse, der er knyttet til spørgsmålet om inter-generationel formidling og overlevering af kultur, træder synligt frem og diskuteres offentligt – og ofte højt – da lader den pædagogisk taktfulde gentagelse, der knytter sig til pædagogikkens grundlæggende operation, ofte til at være tavs og usynlig – både i den offentlige debat om skole og uddannelse og blandt de erfarne pædagogiske praktikere, som jeg har mødt under mine undersøgelser på TE og PMU.

## 6.6 Pædagogisk taktfulde gentagelser – som frihed, håndværk, kunst og møde

I forlængelse af ovenstående kan man altså sige, at gentagelse almenpædagogisk set kan begrundes som et alment træk ved pædagogisk praksis – både på et inter-generationelt og et operationelt niveau. Derfor støder man da også på pædagogisk teori, der positivt forbinder gentagelse med pædagogisk praksis som udtryk for pædagogisk takt – på trods af det dårlige ry, som, ifølge M. Brinkmann, knytter sig til gentagelse. Under mine teoretiske studier er jeg således stødt på en række pædagogiske teoridannelser, som retter blikket mod gentagelse som et centralt fænomen i pædagogisk praksis – både som lærings- og handlingsform. Disse forskellige pædagogiske teoridannelser peger tilsammen ud over det primært adfærdsteknologiske perspektiv, som K. Grue-Sørensen (1974) lader til at anlægge på gentagelse og øvelse og tilkender gentagelse og øvelse en grundlæggende betydning for en dannende pædagogisk praksis som pædagogisk taktfulde gentagelser.

---

<sup>36</sup> Jeg er her inspireret af den tyske sociolog H. Rosa (2014), der i en samfundsvidenskabelig sammenhæng gør opmærksom på tid som en normativ kontekst, der kan indeholde ”... *skjulte sociale normer* ... ” (ibid.: 89), der unddrager sig offentlig diskussion, fordi de uden videre tages for givet. I den forstand er, ifølge Rosa, tidens sprog tavs (ibid.: 88). Se også professor L. Tanggaard om lærende deltagelse i højskolens praksis (2015): ”*Sagen er dog at læreprocesser ikke bare er socialt konstitueret, forstået som integreret i sociale relationer og fællesskaber, men også, at det er værdierne, målene og rammesætningen, der retningsgiver læring*” (ibid.: 205).

### 6.6.1 Rousseau: Gentagelse – at øve sig på friheden

I sit udkast til en moderne opdragelse henviser en af den moderne pædagogiks grundlæggere – J.-J. Rousseau – til gentagelsen som grundlæggende pædagogisk handlingsform – også i en moderne pædagogisk praksis. Han peger her på menneskets grundlæggende behov for opdragelse og beskriver i sin paradigmatiske pædagogiske roman *”Emile eller om opdragelsen”* (1962) dette behov således: *”Vi fødes svage, men behøver styrke. Vi fødes blottede for alt og trænger til hjælp. [...] Alt det, som vi savner ved fødslen og får brug for som voksne, gives os gennem opdragelsen”* (Rousseau, 1962: 14). I lyset af den frembrydende modernitet er formålet for opdragelsen, ifølge Rousseau, ikke at barnet lærer det ene eller det andet erhverv, men at det helt grundlæggende lærer at leve som menneske: *”At leve et menneskeliv er den bestilling jeg vil lære ham. Når han forlader mig, er han [...] hverken dommer, soldat eller præst, så er han først og fremmest menneske; og alt hvad et menneske bør være, vil han efter behov kunne være lige så godt som enhver anden. Selv om skæbnen tvinger ham til at skifte stilling, vil han stadig være på sin plads”* (ibid.: 20). Den opdragelse Rousseau beskriver, er en opdragelse til fornuftig frihed og derfor også en moralsk opdragelse, som især bygger på menneskets naturgivne evne til at lære (ibid.: 16). Opdragelsen må anerkende og opfordre menneskets læringsnatur og forsøge ikke at forkrøble og pervertere denne natur. I stedet må opdragelsen forsøge at aktivere barnets læringsnatur gennem opfordring til selvvirksom deltagelse i pædagogisk tilrettelagte situationer, hvori barnet kan gøre egne erfaringer frem for blot at skulle overtage andres. Derfor udkaster Rousseau teorien om en negativ opdragelse, som giver barnet mulighed for at opdage og udvikle sin læringsnatur.

#### *Øvelse og erfaring – ikke forskrifter*

Når denne opdragelse beskrives som negativ, betyder det ikke, at formålet med opdragelsen er at nedbryde barnet eller helt at undlade opdragelse. Det drejer sig i stedet om at tilrettelægge en pædagogisk praksis, der giver barnet mulighed for at opdage sin læringsevne ved selv at gøre erfaringer og dermed også opdage sig selv som et muligt moralsk og fornuftigt menneske. Ifølge Rousseau består derfor *”... den sande opdragelse mindre [...] i forskrifter end i øvelser”* (ibid.: 20). På den måde kan man sige, at Rousseau gør den gentagelse, som øvelsen repræsenterer, til en moderne opdragelses metodiske eller handlingstypiske omdrejningspunkt. I en moderne verden, hvor det ikke længere fornuftigt lader sig begrunde, at den ældre generation belærer eller dikterer den yngre om, hvad det vil sige at leve og handle som menneske, må opdragelse handle om at skabe muligheder, situationer, steder, som opfordrer barnet til selvvirksomt at lære om sig selv og verden (Komischke-Konnerup, 2016). Derfor kan man sige, at Rousseau med sit begreb om negativ

opdragelse samtidig også peger på en anden form for formidling, hvor det altså ikke længere blot handler om, at barnet eller den unge gennem belæring tilegner sig den kultur, altså den viden, kunnen og holdninger, som den ældre generation ønsker overleveret. I stedet må formidling af viden, kunnen og holdninger foregå som læring gennem erfaring. Når vægten på denne måde lægges på en pædagogisk praksis, der opfordrer til læring gennem erfaring frem for tilegnelse gennem belæring, så *tilføjes* formidlingsprocessen ikke blot et moment af usikkerhed. Formidlingsprocessen selv bliver producent af en læringsbetinget usikkerhed og forandring – både som resultat af og som vilkår for menneskets lærings- og dannelsesprocesser. Dermed skitserer Rousseau en pædagogik og et samfund, der ikke længere kan forstås ud fra en forestilling om gentagelse, som alene er knyttet til en bevarende formidling. Et begreb om gentagelse må nu også anerkende og medtænke forestillingen om, at gentagelse også kan knytte sig til forandrende formidlingsformer.

### *Øvelsen som grundlæggende pædagogisk handlingsform*

Således peger Rousseau, mere eller mindre direkte, på gentagelsen som pædagogisk betydningsfuld på i hvert fald to måder. For det første fastholdes generationsforholdets gentagelse som afgørende. Uden den form for generationel gentagelse, der kommer til udtryk som opdragelse, bliver barnet ikke til menneske i den moralske forstand, Rousseau anvender betegnelsen. At blive menneske er noget, der må læres<sup>37</sup>. Den ældre generation er på den måde fortsat nødt til at påtage sig formidlingsopgaven og handle pædagogisk over for den yngre generation. For det andet kan den ældre generation ikke længere blot gennem belæring overføre eller diktere den yngre generation sine egne forestillinger om, hvad det vil sige at leve og handle som menneske. Verden er blevet moderne og foranderlig. Derfor må barnet lære, at det kan lære, og det sker ved pædagogisk at opfordre barnet til selvvirksomt at gøre erfaringer gennem forskellige former for øvelser. Med øvelsen som grundlæggende pædagogisk handlingsform kan man sige, at Rousseau her peger på gentagelsen som en integreret del af en moderne pædagogisk praksis. Nu ikke længere som traditionel overlevering af kulturelt forudbestemt viden, kunnen og holdninger, der skal gentages, men i stedet som tilrettelæggelse af situationer, hvor der kan gøres erfaringer, der udfordrer barnets evne til at lære og danne sig sin egen

---

<sup>37</sup> I skriftet ”*Om pædagogik*” (Kant, 2000) formulerer Kant, der var inspireret af Rousseaus tanker om opdragelsen, sagen på denne måde: ”*Mennesket kan kun blive til menneske gennem opdragelsen. Det er intet andet end det, som opdragelsen gør det til*” (ibid.: 23). Dette meget markante udsagn har ofte været genstand for diskussion og strid i den moderne pædagogiks historie.

mening om verden, dens ting og dens mennesker; at det en dag selv vil kunne afgøre, hvad der er fornuftigt, og hvad der ikke er.

Set på denne måde kan man sige, at Rousseau i sit udkast til en moderne opdragelse peger på opdragelsen som en inter-generationel formidlingsopgave, hvis gentagelser orienteres og begrundes af individets fornuftige selvbestemmelse. I forlængelse heraf peger Rousseaus moderne opdragelse på denne inter-generationelle gentagelse som et spørgsmål om, hvordan denne gentagelse kan udformes som øvelser, hvor barnet eller eleven pædagogisk opfordres til selv at handle og tænke og altså lære at leve og handle som fornuftigt menneske i et moderne og fornuftigt samfund.<sup>38</sup>

### 6.6.2 Prange: Pædagogik som håndværk – opfordring til gentagelse

Ikke kun i K. Pranges undersøgelse af den pædagogiske differens som pædagogikkens produktive kerne finder man gentagelsen som et helt centralt pædagogisk fænomen. Også i Pranges teori om pædagogisk praksis som håndværk finder man gentagelse helt centralt placeret. Gentagelse i form af øvelse formuleres her både som en grundlæggende læringsform og som en grundlæggende pædagogisk handlingsform. At øve sig er, ifølge Prange, således den første form for læring, uden hvilken vi hverken kommer ind i livet eller senere vil kunne hævde os i verden. På øvelsen, forstået som elementær læringsform, bygger alle andre læringsformer – også de mere komplekse (Prange, 2005: 98; Brinkmann, 2009: 102). I den forstand forsvinder øvelsen ikke, men tilføjes og udvides efterhånden til fx også at omfatte det at lære noget at kende, dvs. kundskaber og den form for bevægelig eller refleksiv læring, hvori man tager stilling til ting og mennesker. Denne form for læring anvendes således nok til at danne elementære færdigheder, men altså også til at kultivere vores kunnen, således at den udvikles til stadig mere sammensatte kompetencer (Prange, 2005: 98).

#### *Håndværk og holdning*

I håndværket finder Prange skitsen til øvelsens gentagelse som en grundlæggende eller elementær pædagogisk handlingsform. I forordet til bogen *”Erziehung als Handwerk”* (Prange, 2012) henviser Prange således til Sennetts kulturhistoriske

---

<sup>38</sup> Spørgsmålet om forholdet mellem Rousseaus pædagogiske og politiske tænkning skal ikke forfølges videre her. Ikke fordi dette spørgsmål er ganske irrelevant i denne afhandlings sammenhæng, men fordi spørgsmålet er for omfattende at behandle inden for denne afhandlings rammer. For en nærmere indføring i denne problematik, se fx Komischke-Konnerup, 2016; Oettingen, 2001; M. Larsen 1987; K. Grue-Sørensen 1966.

fremstilling af håndværket som social praksis (Sennett, 2009). I forlængelse heraf gør også Prange opmærksom på, at håndværkets betydning ikke blot skal findes i fremstillingen af livsforhold, men at det har almen betydning for menneskers liv og derfor også for pædagogisk praksis: ”... *es hat auch eine Bedeutung für das Lebensverständnis und die allgemeine Lebensführung, und das heißt: auch für die Pädagogik*“ (ibid.: 10). Prange beklager, at håndens arbejde efterhånden forsvinder, og peger på, at denne udvikling ikke blot betyder, at håndværk erstattes af forskellige typer maskiner, men også at bestemte færdigheder og holdninger risikerer at forsvinde. I pædagogisk praksis, hævder Prange, finder vi dog fortsat håndværket repræsenteret – både hvad angår undervisningens indhold og dens form. Det står naturligvis særligt tydeligt frem i skolens praktiske og færdighedsbetonede aktiviteter eller fag, men det gælder generelt i skolepædagogikken. I skolens undervisning er der altid i en eller anden forstand et materiale, der skal bearbejdes eller håndteres, og det er dette materiale og dets bearbejdning, der udgør skolepædagogikkens indholdsside. Med en historisk henvisning til G. Kerchensteiners (1854-1932) arbejdsskolepædagogik peger Prange på, hvad han omtaler som arbejdets ”*pædagogiske merværdi*” som den praktiske og færdighedsbetonede undervisnings indhold (Prange, 2012: 11). Kerschensteiner anså det praktiske arbejde som karakterdannende og talte derfor om et pædagogisk eller dannende arbejdsbegreb. Gennem håndværksligt arbejde med at fremstille konkrete produkter lærer eleverne betydningen af moralske dyder som fx punktlighed og saglighed. For Kerschensteiner kan arbejde i pædagogisk forstand dog hverken bestå i, at man blot knytter ”... *en eller anden manuel beskæftigelse til undervisningen*” (Kerschensteiner, 1980: 49) – eller forstås som ”... *de legende beskæftigelser, som er tilfredse med ethvert resultat, da de som leg ikke har stillet nogen saglige krav*...” (ibid.: 50). Det pædagogiske arbejde orienteres hos Kerschensteiner ikke af en vækstpædagogisk forestilling men af en dannelseseoretisk forestilling. Den vækstpædagogiske forståelse af arbejdet overser, ifølge Kerschensteiner, det forhold ”... *at ånden kun kan vokse gennem selvkritik af sine handlinger og gennem den selvovervindelse, som genstandens fyndighed ubetinget kræver af sin ophavsmand. Det betyder, at åndelig vækst kun kan forventes, når eleven frivilligt underkaster sig 'det genstandsmæssiges tugt'*” (ibid.: 49). Med udgangspunkt i disse centrale pointer i Kerschensteiners arbejdsskolepædagogik henviser Prange til en dannelseseoretisk grundantagelse i den almene didaktik. Undervisningens indhold betragtes her som genstande, som materiale, der skal bearbejdes af eleven, og det er i denne bearbejdende omgang med et fremmed, genstridigt materiale, som yder eleven modstand, at eleven lærende og selvvirksomt overskrider og udvider sig selv i forsøget på at håndtere og overvinde denne modstand. Gennem mødet med materialet (verden) lærer eleven ikke blot om og gør erfaringer med materialet, men samtidig også om og med sig selv som en lærende person. Undervisningens indhold

er dannende, fordi det på den måde bidrager til elevens udvikling af et selv- og verdensforhold. Men håndværket kommer især til syne i pædagogisk praksis som en grundlæggende *form*. På trods af den historiske afvikling af håndværket i samfundet, så er det, ifølge Prange, ikke svært at finde varianter af forholdet mellem mester og elev – hvis man blot ser rigtigt efter. Det er i dette forhold mellem mester og elev, at gentagelsen bliver tydelig: *”Überall sehen wir ein Verfahren, eine Technik oder eben ein Handwerk durch Demonstration und Wiederholung explizitiert und einem anderen mehr oder weniger zugänglich gemacht wird [...] Das Meister-Schüler-Verhältnis gibt es nach wie vor. Man muss nur hinsehen”* (Prange, 2012: 12).

### *At vise noget med henblik på gentagelse*

Det er med udgangspunkt i dette forhold mellem demonstration og gentagelse, at Prange erindrer især den videnskabelige pædagogik om, at opdragelse først og fremmest er et håndværk – både i bogstavelig og videre forstand (ibid.: 7). Og det er med udgangspunkt i denne forestilling om opdragelse som håndværk, at Prange helt grundlæggende bestemmer pædagogiske handlingers udformning: *”Wir handeln ausdrücklich pädagogisch, indem wir einem anderen etwas so zeigen, dass er oder sie es wieder zeigen kann”* (Prange & Strobel-Eisele, 2006: 45). Pædagogisk praksis er således helt grundlæggende forbundet med gentagelse: Når fx læreren viser eleven noget gennem undervisning, er det altid med henblik på, at eleven selv skal kunne vise, hvad hun fik vist. Man kan diskutere, hvad det er, læreren skal vise eleven, og hvad læreren ikke skal vise eleven i undervisningen, men man kommer, ifølge Prange, ikke udenom, at hvad man viser i pædagogisk praksis, altid har til hensigt at sætte den lærende i stand til at gentage det viste, at anvende det viste og til sidst også at kunne variere det viste (ibid.). Det er i forlængelse heraf, at Prange beskriver øvelsen som en af pædagogikkens elementære handlingsformer: *”Was nicht geübt wird, wird nicht gelernt. Ohne Üben kein wirkliches können [...] Das erste und entscheidende Merkmal des Übens ist die Wiederholung von gleichen oder Ähnlichen Aktivitäten oder Handlungen“* (ibid.: 48). At øve sig er elevens opgave, men at opfordre til og tilrettelægge situationer, hvor øvelse kan finde sted som pædagogisk gentagelse, er lærerens, pædagogens eller mesterens rolle. I dette forhold bliver pædagogikkens grundlæggende difference synlig som et forhold mellem at øve sig og pædagogisk at tilrettelægge øvelsen. Resultatet af øvelse er, ifølge Prange, primært dannelsen af vaner og rutiner, som over for den enkelte yder, hvad institutioner yder i forhold til den fælles livspraksis: Den aflaster den enkelte fra bestandigt at skulle opfinde nye løsninger på tilbagevendende eller sammenlignelige opgaver og problemer og frisætter på den måde den enkelte til at bruge hænder og hoved på virkeligt nye opgaver eller problemer. Dannelsen af vaner og rutiner sker almindeligvis gennem gentagende deltagelse i disse. Når øvelse forstås som tilvænning/tilpasning, fungerer den bedst i på forhånd bestemte

og lukkede sociale kontekster uden valgmuligheder og alternativer. Her er øvelsen som pædagogisk handling latent, dvs. uden udtrykkelig belæring og umiddelbart indfældet i sociale arrangementer, som både lærer og elev umiddelbart deltager og handler i. Eleven behøver fx ikke først at vide noget for at kunne deltage. Forstået som tilvænning bliver øvelsen til en lukket og begrænsende pædagogisk handlingsform (ibid.: 55). Samtidig er der en høj grad af nærhed knyttet til den måde at forstå og praktisere øvelsen på. Denne nærhed bliver synlig, både i forhold til det, der skal læres, fordi det er en konkret og synlig del af de nære omgivelser, og samtidig i forholdet mellem mester og elev eller lærer og elev, fordi øvelsen udspiller sig i tæt og medvirkende omgang mellem den lærende og læreren (at gøre for, gøre efter, gøre med). Men selvom den øvende gentagelse altså primært udvikler vaner, rummer den samtidig den åbenhed, at man er i stand til – gennem øvende gentagelser – at overvinde disse vaner og udvikle nye og mere passende livsvaner, holdninger og synspunkter. Den øvende gentagelse behøver således ikke at være fikserende, men kan også, ifølge Prange, være plastisk åben – pege ud over sig selv. I pædagogisk praksis kan der således skelnes mellem i hvert fald to typer øvende gentagelse: en åben, som ledes af elevens vilje og indsigt – og en lukket, der også kommer frem til sit mål uden at være afhængig af elevens vilje og tilslutning (ibid.: 56).

### *Gentagelsen – en praktisk og forstående lærings- og handlingsform*

Når Prange ovenfor gør opmærksom på, at øvelsen er den første form for læring, skal dette ikke blot forstås som en henvisning til spædbarnets første læringsprocesser. Øvelsen er ikke blot den primære læringsform rent tidsligt set i det enkelte menneskes udvikling. I denne første læringsform kommer samtidig også noget helt grundlæggende menneskeligt til syne. Prange henviser her til en hermeneutisk grundpointe hos M. Heidegger: Mennesket lærer ikke ting og sagsforhold, men den praktiske brug af disse: *”Das Lernen ist demnach ein Nehmen und Aneignen, wobei der Gebrauch angeeignet wird”* (efter Prange, 2005: 97). Menneskelig læring er, ifølge Prange, også altid en praktisk og forstående læring: Det vi sanser, tillægger vi samtidig også altid en betydning og en mening. Mennesket forholder sig til, hvad det opfatter og oplever. Det danner sig billeder af verden og forsøger at forstå, hvorfor noget er, som det viser sig og opleves. Det gælder både vores relationer til sagforhold og til andre mennesker. Ifølge Prange er altså den gentagelse, som vi finder i øvelsen, både som læringsform og som pædagogisk handlingsform, knyttet til en praktisk, kropslig og social omgang med verden, dens mennesker og dens ting. I den forstand knytter den øvende gentagelse sig, sådan som Prange formulerer den, tydeligt til de erfaringsprocesser, der finder sted i alment menneskelig praksis, og som formidler mellem den enkelte og verden (ibid.).

### 6.6.3 Dale: Gentagelse som pædagogisk-didaktisk kunst

I forsøget på at formulere en pædagogisk professionsdidaktik forbinder den norske professor i pædagogik Erling Lars Dale (1946-2011) gentagelse med udvikling af æstetisk kvalitet i undervisningen som afgørende for udvikling af professionel pædagogisk praksis i skolen: *"Æstetisk kvalitet bliver så et kriterium for professionel pædagogisk praksis i skolen"* (Dale, 1998: 245). Med udgangspunkt i J. Deweys tænkning hævder han, at æstetisk kvalitet i undervisningen drejer sig om at skabe sammenhængende erfaring i hvert undervisningsforløb. Om undervisningen har pædagogisk kvalitet, afhænger således af, om læreren formår at skabe sammenhæng i de erfaringer, som gøres undervejs i et undervisningsforløb – lige fra forventningen til undervisningens afslutning, over de episoder eller hændelser, der indtræffer undervejs i processen og som bidrager til at frembringe afslutningen og til selve afslutningen, der formulerer en syntese eller en konklusion, der *"... genspejler strukturen i undervisningsenheden"* (ibid.: 239). For at opnå et sådant resultat er det ifølge Dale nødvendigt at organisere den energi, som er den bevægende kraft for erfaringsdannelsen i skolen – både når der er tale om elevernes læringserfaringer og lærernes erfaringslæring. Stadig med henvisning til Dewey peger Dale bl.a. på rytme som en af de kvaliteter, der kan organisere den nødvendige energi<sup>39</sup>. Spørgsmålet for Dale er nu, om det er muligt at forstå rytme som en kvalitet i skolens undervisning og læring. En undervisning og læring, der, ifølge Dale, har *"... lærerens gentagelser og elevernes efterligninger som de grundlæggende fænomener"* (ibid.: 239-240). Netop fordi Dale ser gentagelse og efterligning som grundlæggende i skolens undervisning og læring, bliver det et problem, hvordan der kan udvikles en levende undervisning i skolen, både for elever og lærere. Hvordan kan man på én gang tale om gentagelse og liv?<sup>40</sup> Dales svar består i at distancere sig

---

<sup>39</sup> For god ordens skyld skal det nævnes, at Dale ikke blot omtaler rytme som grundlag for udvikling af æstetisk kvalitet i undervisningen. Rytme indgår således i en mere omfattende sammenhæng, hvor 1) rytme og balance indgår som den del af den æstetiske kvalitet, der angår organisering af den energi, som er nødvendig for at nå et resultat, 2) kontinuitet og samspil gør opmærksom på erfaringens grundlæggende kriterier, og 3) hvor der gøres opmærksom på følelse og perception som betydningsfulde momenter i elevernes læringsprocesser (Dale, 1998: 239). Når rytme ovenfor behandles isoleret fra denne omfattende sammenhæng eller struktur, skyldes det alene det forhold, at Dale netop med begrebet rytme peger på gentagelsen som potentielt produktiv og forbundet med pædagogisk kvalitet i undervisningen.

<sup>40</sup> M. Brinkmann (2012, 2009), H.G. Gadamer (2004) og B. Waldenfels (2015) behandler samme problematik i deres arbejde med sammenhæng mellem gentagelse og erfaring. B. Waldenfels formulerer dette præcist ved at tale om gentagelse som



fra den holdning, at gentagelser og efterligninger altid må forstås som "... *monotone og uniforme repetitioner af identiske elementer*" og i stedet "... *at identificere gentagelse og efterligning med rytme som æstetisk kvalitet*" (ibid.: 240). Læreren må udforme sine gentagelser, således at de "... *giver anledning til efterligninger, som repræsenterer noget nyt samtidig med, at de minder eleverne om noget kendt*" (ibid.). I forlængelse heraf indfører Dale en distinktion mellem undervisning som mekanisk konstruktion og undervisning som artistisk kreativitet. Hvor undervisning anskues som mekanisk konstruktion, forstås gentagelser som repetitioner af det samme. Hvor undervisning anskues som artistisk kreativitet, forstås gentagelser som produktiv del af en levende undervisning og en levende læringsproces, som er kendetegnet ved, at læreren evner "... *at øge variationerne i undervisningen og samtidig tillade elementerne i aktiviteten at udfolde sig inden for en meningsfyldt ordnet proces ...*" (ibid.: 240-241). Med inspiration fra Dale kunne man tale om en distinktion mellem en artistisk og en mekanisk gentagelse.

En sådan skelnen mellem artistiske og mekaniske gentagelser knytter an til Dales skelnen mellem levende undervisning og patologisk undervisning. Hvor den levende undervisning, ifølge Dale, altså er kendetegnet ved "*variation og vitalitet*", "*livskvaliteter*", "*dynamisk kreativitet*" (ibid.: 239), og hvor undervisningen giver eleverne mod på at gøre nye erfaringer, da er den patologiske undervisning kendetegnet ved, at eleverne oplever undervisningen som meningsløs og derfor også som uvedkommende for dem. Med henvisning til nogle af P. Freires grundlæggende pointer (Freire, 1980) peger Dale på, at en patologisk undervisning resulterer i usikkerhed, opgivelse og manglende engagement. Eleverne socialiseres til "... *manglende deltagelse i undervisningens læreprocesser*" og efterlades med "... *følelser af krænket selvværd*" (Dale, 1999: 130)<sup>41</sup>.

Ser man nærmere på Dales skelnen, bliver man opmærksom på, at gentagelsen er produktiv under alle omstændigheder. Såvel den artistiske som den mekaniske

---

"*Wiederkehr eines Ungleichen als eines Gleichen* (her efter M. Brinkmann, 2012: 255). Han gør således opmærksom på, at det kun ser ud, som om det samme vender tilbage i gentagelsen.

<sup>41</sup> Den norske skoleforsker P. Dalin (1994) gør en lignende pointe, når han i forbindelse med spørgsmålet om rammefaktorerens betydning for skolens undervisning siger, at eleverne i skolen risikerer at lære "... *at de ikke er i stand til å lære ...*" (ibid.: 121). Denne pointe hos både Dalin og Dale underbygger dels denne afhandlings beskrivelse af målgruppen på de undersøgte institutioner som unge, der har pådraget sig et tillært eller et pædagogisk handicap. Dels peger både Dale og Dalin på en mulig sammenhæng mellem gentagelsens udformning og en krænkelse, der kan forklare disse unges pædagogiske handicap.

gentagelse indvirker produktivt på og former elevens læring i skole og uddannelse. Hvor den artistiske gentagelse anerkender elevens selvvirksomme medvirken i de lærings- og dannelsesprocesser, som undervisningen tilbyder, da anerkender den mekaniske gentagelse ikke denne mulighed, men risikerer i stedet at påføre eleven krænkelseserfaringer. I det ene tilfælde kan gentagelse således bidrage til, at eleven lærer at forstå sig selv som en person, der er i stand til at medvirke og høre til i skole og uddannelse som en lærende og medvirkende person – og i det andet tilfælde risikerer gentagelse at medvirke til det modsatte: at eleven forstår sig selv som en ikke-lærende og ikke-medvirkende person, der ikke hører til i skole- og uddannelsespraksis.

#### 6.6.4 Pedersen: Gentagelse som pædagogisk-etisk orden

Den tidligere forstander for Den frie Lærerskole i Danmark, cand.pæd. Ole Pedersen (1994), beskriver gentagelse som en helt nødvendig forudsætning for skolens undervisning, hvis denne altså skal kunne blive en frisættende og kreativ undervisning: *"Gentagelse er en lovmæssighed, der er forudsætningen for spontanitet, fantasi og improvisation. Vi kan ikke undvære gentagelsen i skolen, hvor gentagelsen ofte har karakter af ritual. Spontanitet og skabende udfoldelse hører sammen med ritualer og gode regler, herunder pædagogisk takt. Det er ritualerne, der frisætter det spontane og skabende, det poetiske"* (Pedersen, 1994: 45).

Pedersen betegner gentagelsen som centralt element for den *"... pædagogiske takt og tone ..."* som han anser for nødvendig for *"... en undervisnings begyndelse ..."* (ibid.: 43). Gentagelsen skal således sikre, at der er *"... en række formelle og praktiske ting, som på forhånd skal være i orden, inden en undervisning kan begynde"* (ibid.: 36). Pedersen sammenligner gentagelsens betydning for skolens undervisning med et middagsselskab: *"Den takt og tone, de normer og ritualer, der er omkring et middagsselskab, nyder vi. Vi ved, at de er forudsætningen for den optimale nydelse af maden og af hinanden. Der er noget poetisk over hele situationen. Vi er stemte"* (ibid.: 43). Hvis man ellers fastholder Pedersens sammenligning mellem undervisningen og middagsselskabet, finder man, at gentagelsen er nødvendig for, at der kan opstå den særlige stemning eller stemthed, som gør, at deltagerne i hhv. undervisningen og middagsselskabet kan lade sig *"... rive med af stemningen"* (ibid.). Kun hvis deltagerne således lader sig rive med af stemningen, kan aftenen/undervisningen blive *"... afslappet og uformel ..."* og samtalen *"... oprigtig og åbenhjertig ..."* (ibid.). Gentagelsen er forudsætningen for, at aftenen/undervisningen kan blive *"... god og hyggelig ..."* (ibid.: 42-43).

Udover at Pedersen her både tegner en bestemt forståelse af skolen som hjem, og hvilke kvaliteter der kendetegner god undervisning (den er hyggelig, uformel, afslappet, poetisk, medrivende og præget af åbenhjertighed og oprigtighed), så bliver det tydeligt, at han i alt væsentligt placerer gentagelsen *før* den egentlige pædagogiske interaktion i undervisningen. Gentagelsen forstås her primært som forberedende. Gentagelsens primære ydelse består således i – forud for selve undervisningens praksis – at skabe en passende orden, rammer og adfærd som grundlag for en passende stemthed: *”En undervisning kan ikke begynde i kaos. Der skal opbygges en æstetisk iscenesættelse, et undervisningsunivers. Undervisningslokalets møbler skal være på plads. Lærer og elever skal ikke først bringe orden i møblerne, vaske tavlen ren, bringe kaffekopper og sodavandsflasker til kantinen. Det skal være i orden på forhånd. Som når vi tager imod gæster til spisning derhjemme. [...] Nej, alt er færdigt, før middagsgæsterne ankommer. Når de ringer på dørklokken, åbner vi forventningsfuldt. Vi udstråler, at vi har glædet os til deres ankomst (ibid.: 42).*

Selvom Ole Pedersen ikke anvender begreberne disciplin og disciplinering, lader det således til, at Ole Pedersen i sin formulering af gentagelsens betydning for pædagogisk praksis følger en almenpædagogisk bestemmelse af disciplin og disciplinering som en grundlæggende dimension og handlingstype i moderne pædagogisk praksis. I moderne pædagogiske teoridannelser, som vi finder dem hos fx J. F. Herbart (1984, 1965), udvikles den tanke, at disciplinering dels kun må forstås som forberedende og dels alene må bestemmes negativt. Disciplinering skal alene sikre den orden, der er nødvendig for, at undervisning kan finde sted på en hensigtsmæssig måde, og at eleverne ikke kommer til skade. Nogen positiv bestemmelse kan disciplineringen imidlertid ikke tilkendes i en moderne pædagogisk praksis, fordi man derved risikerer, at den sætter varige spor i elevens personlighed. Den moderne pædagogiks projekt er ikke at opdrage til lydighed men til myndig selvbestemmelse. De opgaver og den tidsmæssige placering, som Pedersen (1994) tilkender gentagelsen, knytter altså an til denne moderne pædagogiske forståelse af disciplinering som en form for omsorg eller orden, der ligger forud for, men som ikke selv tillades at være en direkte og aktiv del af den pædagogiske interaktion i undervisningen.

Imidlertid bliver det også tydeligt hos Pedersen, at den orden, som gentagelsen skal sikre, tilkendes en ganske stor betydning for, om skolens undervisning får mulighed for at udfolde de kvaliteter, den poesi, der, ifølge Pedersen, beskriver den gode undervisning. Når gentagelsens orden eller disciplinering i Pedersens formulering derfor bliver beskrevet som en æstetisk og rituel iscenesættelse af undervisningen som et sted for poetiske møder mellem mennesker, så knyttes denne gentagelsens orden til selve den måde, hvorpå undervisningen udformes og dimensioneres som et

møde mellem mennesker: ”*Det er som med et stævnemøde. Det er noget, vi skal glæde os til, have forventninger til, gøre os stemte til. Ellers risikerer vi, at det poetiske udebliver. Undervisning skal iscenesættes, både æstetisk og rituelt*” (ibid.: 43). Ser man nærmere efter, har gentagelsens orden således ikke blot til opgave at sikre ro og orden forud for undervisningen, men har tillige betydning for selve undervisningens udformning, at den bliver *god*. Gentagelsens orden skal således forme eller iscenesætte undervisningen som et sted for et åbenhjertigt og oprigtigt møde mellem mennesker. Den forberedende orden, som Pedersen tilkender gentagelsen som opgave i skolens undervisning, har med andre ord et etisk-eksistentielt sigte eller formål, og i den forstand kan man sige, at undervisningens orden er formet af gentagelsen. I Pedersens forståelse beskriver gentagelsen i pædagogisk sammenhæng altså en fremadrettet bevægelse, som *på forhånd ordner og former* skolens pædagogiske praksis som en mulig kontekst for etisk-eksistentielle møder mellem mennesker. Når Pedersen indledningsvist hævder en sammenhæng mellem gentagelse og pædagogisk takt, er der således tale om en pædagogisk takt, der på forhånd er forberedt, og som kommer til syne eller til udtryk i undervisningens orden eller form. Gentagelse i pædagogisk praksis beskriver således en på forhånd arrangeret pædagogisk taktfuld orden, som tillader mennesker at mødes i undervisningens samtale.

## 6.7 Gentagelser – en mulig indgang til lokal pædagogisk praksis

Udgangspunktet for dette kapitels korte teoretiske undersøgelse af begrebet gentagelse er empirisk forankret i nogle af mine første deltagende observationer. Her trådte gentagelsen frem som et stærkt synligt, men alligevel overset og uomtalt træk ved det lokalt udformede pædagogiske liv, som jeg rettede blikket undersøgende mod. Opdagelsen af gentagelsen som et stærkt fremtrædende træk ved den undersøgte lokale og pædagogiske praksis på TE og PMU var således samtidig opdagelsen af den tavshed og blindhed, som ledsager gentagelsen i den undersøgte pædagogiske praksis. Til opdagelsen af gentagelsen som fremtrædende træk i lokal pædagogisk praksis hører derfor også tavsheden om gentagelsen som et fremtrædende træk i pædagogisk praksis.

Det korte teoretiske studium af gentagelsen viste, at gentagelse i almindelighed forbindes med ikke-kompleks eller mekanisk reproduktion af noget identisk, med dressur, eksercits og kontrol, hvorfor gentagelse ikke for alvor betragtes som et pædagogisk meningsfuldt fænomen. Gentagelsens dårlige ry – ikke mindst i pædagogisk sammenhæng – viser sig imidlertid at skygge for det forhold, at gentagelse ikke alene lader sig beskrive som simpel reproduktion af noget identisk,

men at gentagelse også kan forstås som en kompleks og dynamisk bevægelse. Her bliver gentagelse forstået og formuleret som et produktivt fænomen, der formidler mellem noget allerede kendt og noget fremmed, noget endnu ukendt. I en sådan bevægelse forandres både det, der gentages, og den, der gentager.

På baggrund af en sådan forståelse af gentagelse som forandrende eller dannende formidling knyttes gentagelse til forskellige forestillinger om menneskets handlende og fælles eksistens, og derfor bliver gentagelsen også åben for en almenpædagogisk forståelse af gentagelsen som en central tidslig og etisk/normativ dimension ved den pædagogiske handlen og denne handlens udformning. Både når man betragter denne handlen som en inter-generationel formidling af kultur – og når man betragter denne handlen som konstitueret og drevet af differencen mellem pædagogik og læring. Som et temporalt og normativt træk ved den pædagogiske handlen knytter gentagelsen sig til forestillingen om en pædagogisk taktfuld handlen. Et teoretisk vanskeligt og broget begreb, der kan ses som en række svar på det grundlæggende teknologiunderskud, som knytter sig til en forståelse af pædagogisk praksis som en praktisk-eksperimentel handlen.

Anskuet som pædagogisk taktfulde handlinger kan gentagelser i pædagogisk praksis således forstås som udtryk for en pædagogisk forståelse af forholdet mellem pædagogik og læring. En forståelse, som på den ene side anerkender den lærende som selvbestemmende menneske og på den anden side anerkender, at den lærende kun bliver til som menneske gennem opdragelse og undervisning. Det er på en sådan baggrund, at især E.L. Dales og O. Pedersens pædagogisk-didaktiske forståelse af gentagelse er interessant. Her forstås gentagelser som forsøget på at ordne undervisningen på forhånd, således at den kan blive et sted for variation, sammenhæng og mening (Dale, 1999) og sted for et oprigtigt og åbenhjertigt møde mellem mennesker (Pedersen, 1994). Dale og Pedersen understreger således, at måden, hvorpå gentagelsen udformes, har afgørende og forberedende betydning for undervisningens pædagogiske kvalitet, dens orden, dens mening. Et forhold, som også Prange (2012, 2005) peger på, når han fremhæver øvelsens gentagelse som grundlæggende for alle lærings- og dannelsesprocesser.

Set på denne måde kan man sige, at gentagelser former og ordner pædagogisk praksis på en bestemt måde og med en bestemt hensigt – og omvendt: den måde, hvorpå gentagelser er udformet i pædagogisk praksis, udtrykker en bestemt orden eller mening. Det er ud fra en sådan forståelse, at denne afhandlings undersøgelse især retter blikket mod de gentagelser, der viser sig i lokal pædagogisk praksis. At følge gentagelserne i den lokale pædagogiske praksis antages således at være en mulig indgangsport til at lære om denne praksis, dens handlinger, mening og steder.



## 7. Den pædagogiske grundarkitektur på PMU og TE – om værkstedet som pædagogisk arrangement

### 7.1 Indledning

I forlængelse af afhandlingens kapitel 3, 4 og 6 kan man, ud fra et almenpædagogisk perspektiv, kort sige, at pædagogiske handlinger er svar på et permanent handlingsproblem – nemlig menneskets behov for at lære og danne sig. Som svar på dette pædagogiske handlingsproblem er pædagogiske handlinger dog altid lokale, historiske og foreløbigt udformede svar. Det er praktisk udformede svar, og derfor har disse svar også altid karakter af forsøg eller handlingsudkast. Et forhold, der let kan føre til den umiddelbare betragtning, at pædagogiske handlinger er udtryk for vilkårlighed, tilfældigheder. Pædagogisk set er pædagogiske handlingers praktiske og forsøgsvis karakter dog hverken udtryk for vilkårlighed eller manglende omtanke, men udtryk for en pædagogisk ide, en intention eller en mening, der påvirker og ledsager udformningen af pædagogikkens konkrete handlinger.

Forstået som en eksperimentel handling udtrykker konkrete pædagogiske handlinger og deres udformning eller orden således også altid en bestemt ide eller mening, og som lokale og historiske handlinger finder pædagogiske handlinger også altid *sted*. De finder helt konkret sted på lokale og historiske steder, som også altid er lokalt og historisk udformet. Det er derfor antagelsen her, at spørgsmålet om pædagogiske handlinger og deres udformning også altid omfatter de meninger og de steder, som knytter sig til denne handling. Almenpædagogisk set står pædagogisk handling, mening og sted altid i en indbyrdes sammenhæng, der kun teoretisk lader sig adskille. Set på den måde må ikke blot lokale og konkrete handlingsformer men også de steder, hvor disse handlinger foregår, forsøges forstået som pædagogisk meningsfulde steder.

Med udgangspunkt i antagelsen af denne praktiske sammenhæng, som den pædagogiske handling er indfældet i, retter dette kapitel blikket mod den handlingsform, der tydeligt gentager sig i de to institutioners pædagogiske praksis. Med udgangspunkt i og ledsaget af især K. Pranges og G. Strobel-Eiseles (2006) almenpædagogiske teori om pædagogiske handlingsformer som del af et pædagogisk håndværk sigter dette kapitel på at beskrive og diskutere arrangementet som den handlingsform, der kan siges at være grundlæggende for pædagogisk praksis på TE og PMU.

## 7.2 Håndværk og dannelse

I K. Pranges og G. Strobel-Eiseles udkast til en forståelse af pædagogisk handling som et håndværk, betragtes det at pege eller vise med henblik på gentagelse som den pædagogiske handlings grundform. Ifølge K. Prange må pædagogik (Erziehung) forstås som et håndværk, fordi den, der opdrager og underviser, altid, i en eller anden forstand, helt grundlæggende peger på noget, nemlig det, der skal læres. Derfor har pegefingern (dvs. hånden) og den forlængelse af pegefingern, som fx pegepinden repræsenterer, både i bogstavelig og symbolsk forstand traditionelt været betragtet som pædagogikkens centrale (hånd)værktøj (Prange, 2012). Men også i en mere omfattende betydning forstår Prange pædagogik som håndværk. Prange henviser til R. Sennetts studier af håndværket (Sennett, 2009) og gør opmærksom på, at håndværkets betydning ikke blot kan betragtes som et spørgsmål om en rent teknisk fremstilling af forskellige livsfornødenheder. Håndværket har tillige en mere omfattende betydning og betyder også noget for menneskets forståelse af tilværelsen og almen livsførelse (Prange, 2012). I lighed med Sennett peger Prange således på, hvad man kunne kalde håndværkets dannelsesdimension<sup>42</sup>. Hos Sennett fremhæves håndværkets dannelsesdimension måske endnu klarere end hos Prange, når Sennett i håndværkeren ser repræsentanten for engagementet som ”... *en særlig menneskelig tilstand* ...” (Sennett, 2009: 30). Håndværkeren fremhæves af Sennett som civilisationshåndværker, der gør det muligt for menneskeheden at leve en menneskelig tilværelse og ikke som dyr (ibid.). Betragtet som håndværk på denne måde er pædagogiske handlinger således ikke *enten* rent tekniske *eller* rent normative, men altid begge dele på samme tid. I den konkrete pædagogiske handlen og i udformningen af denne handlen er også altid indfældet normative forestillinger og antagelser om menneskets tilværelse og livsførelse, og derfor også forestillinger og antagelser om, hvad det vil sige at blive og være menneske.

---

<sup>42</sup> Prange anvender ikke selv dannelsesbegrebet. Ved en række samtaler med K. Prange i Oldenburg den 1.-2. juli 2014 og i Kiel den 23.-24. januar 2015 forklarede han, at pædagogikken ikke har behov for et begreb om dannelse – og at anvendelsen af dannelsesbegrebet i pædagogikken på mange måder forplumrer sagen. Ovenfor ser man dog, at Pranges forståelse af pædagogik/opdragelse som håndværk rummer en meget klar dannelsesdimension – men altså uden at begrebet dannelse anvendes. Dette eksempel underbygger min forståelse af, at Pranges almenpædagogiske teoridannelser også er dannelsesorienterede. Heller ikke Sennett (2009) anvender dannelsesbegrebet direkte, og alligevel er der altså også i Sennetts forståelse af håndværk et stærkt fokus på, hvad jeg her betegner som håndværkets dannelsesdimension.



### *Et talende håndværk*

Når Prange derfor beskriver pædagogisk praksis som et håndværk, peger han på, at pædagogik altid må forstås som en konkret udformet handling (at pege på det, der skal læres), men at denne handling, dette håndværk, også altid peger på noget kulturelt betydningsfuldt, et budskab eller en henvisning, som antages at være betydningsfuld at vise og videregive til næste generation som bidrag til deres opdragelse/dannelse. Det hører ligeledes med til Pranges forståelse af pædagogisk praksis som håndværk, at dette håndværk ikke er tavst men også talende. Pædagogik som håndværk er udformet og synligt som konkrete handlinger af både fysisk og sproglig karakter. Læreren viser noget ved fx fysisk at pege på noget og ved samtidig at fremsætte bemærkninger, forklaringer, opfordringer. Pædagogik er således ikke et tavst, men også et talende eller sprogligt håndværk: ”... *das Erziehen (ist) kein stummes, sondern ein beredtes Handwerk. Die sprachliche Geste gehört zum Ziegen dazu*” (Prange, 2012: 21). Når noget skal formidles, må det ledsages af sprog – uanset om dette sprog er kropsligt-gestikulerende, skriftligt eller verbalt. Selvom Prange nok ikke ville bryde sig om det, så kan der også her trækkes tråde tilbage til nogle centrale dannelseseoretiske pointer. Fx den forståelse af sproget som dannelsesmulighed, der blev fremhævet ovenfor med Humboldt.

### *En bred forståelse af pædagogik som opdragelse*

Det skal bemærkes, at når Prange og Strobel-Eisele (2006) taler om pædagogiske handlinger på denne måde, så tager de udgangspunkt i en ganske bred forståelse af pædagogik som opdragelse. Her begrænses begrebet opdragelse ikke alene til at omfatte fx den moralske opdragelse, men omfatter samtidig alle de forskellige handlinger, arrangementer, indretninger og måder at forholde sig på, som *kan* betragtes som opdragelsesmæssigt betydningsfulde, altså som pædagogiske, hvilket her betyder, at de forsøger at indvirke på menneskers evne til at lære. Det betyder for det første, at også undervisning, træning, vejledning og andre former for pædagogisk handle, ifølge Prange og Strobel-Eisele, skal betegnes som opdragelse. For det andet betyder det, at det ikke blot er lærere, pædagoger eller andre pædagogisk professionelle, der kan forstås som opdragere, men at også et utal af andre personer handler pædagogisk, når de fx forsøger at lære børn, hvordan man bruger kniv og gaffel, indøver spise- og sovevaner osv. (ibid.).

Det betyder i virkeligheden, at alle mulige situationer, indretninger, handlinger osv. i livet *kan* betragtes som pædagogiske, fordi de på en eller anden vis opfordrer til at lære det ene eller det andet. Derfor fremhæver Prange og Strobel-Eisele den pædagogiske betragtning, altså det pædagogiske perspektiv som det afgørende for, om situationen kan forstås som pædagogisk eller ej. Som allerede nævnt ovenfor: Det drejer sig om at vise den lærende noget på en sådan måde, at den lærende selv

kan gentage, anvende og variere det viste. Det er dette perspektiv, der bestemmer fænomener, situationer og handlinger som pædagogiske, og som afgrænser det pædagogiske i forhold til andre fænomener, handlinger og situationer, fx til salget, dets handlinger, situationer og indretninger. I salget handler det for sælgeren om at få kunden til at købe og ikke om at få kunden til selv at vise sig selv som sælger. Det er ud fra dette perspektiv, hævder Prange og Strobel-Eisele, at det pædagogiske bliver synligt som et særligt *aspekt* ved alle de forholdsregler, måder at forholde sig på samt ved de indretninger, hvorigennem man forsøger at opnå, udvikle, begrænse, støtte og ledsage børn og unges, men også voksne og ældres, læring. Man handler pædagogisk, siger Prange og Strobel-Eisele, når man udtrykkeligt relaterer sig til andres læringsprocesser på ovennævnte måde – også selvom en sådan relation er indfældet i andre aktiviteter end dem, man umiddelbart forbinder med pædagogiske aktiviteter. Prange og Strobel-Eisele bestemmer således pædagogiske handlinger som opdragelseshandlinger, der relaterer sig til læring, og som forsøger at forme denne læring på den bestemte måde, der blev angivet ovenfor. Der er tale om en pædagogisk formning af læringsprocessen. Her er der altså tale om en formal bestemmelse, som ganske vist kvalificerer begrebet pædagogisk handling, men kun som en specifik relation, og i øvrigt helt uafhængigt af, om den læring, som denne relation tilstræber, er succesfuld, god eller meningsfuld. Der er således tale om en forståelse af pædagogisk handling, der ikke i første omgang begrænses af et normativt eller etisk ladet begreb om pædagogik eller opdragelse. I den forstand forstås også dårlig opdragelse som opdragelse. Ifølge Prange og Strobel-Eisele undgår man derved at udelukke eller forvrænge ovennævnte mangfoldighed af opdragelsesrelationer eller opdragelsessituationer (ibid.).

### *At bygge broer af forståelse til verden*

Med tydelig henvisning til den pædagogiske differens (se afhandlingens afsnit 6.5.1) forstår Prange og Strobel-Eisele pædagogiske handlinger som koordinationen af to forskellige operationer – pædagogik og læring – på en sådan måde, at disse to forskellige operationer kan mødes eller bringes i forbindelse og kommunikere med hinanden. I den forstand er pædagogiske handlinger en form for kommunikation, der forsøger at bygge, hvad Prange og Strobel-Eisele poetisk beskriver som broer af forståelse mellem den pædagogisk handlende og den lærende, og som kan blive til broer ud i den fremmede verden: "... *Brücken des Verstehens (...) die zu Brücken in die fremde Welt werden konnten*" (Prange & Strobel-Eisele, 2006: 16). Det er kun gennem denne kommunikation, at det er muligt for den, der handler pædagogisk, fx læreren, at forsøge på at nå eleven som lærende og forstående person. Og omvendt: Det er gennem denne kommunikation, at eleven kan komme den pædagogiske handling i møde gennem det, der her betegnes som imødekommende eller forstående læring (ibid.). Læreren må, med andre ord, gennem sine handlinger

forsøge at nå, komme i berøring med eller etablere et møde med elevens evne til at lære for at kunne indvirke på eller forme elevens læring pædagogisk, hvilket igen forudsætter elevens *imødekommende læring*. Med et kritisk-teoretisk inspireret udgangspunkt peger den tyske professor i almen pædagogik og skolepædagogik A. Gruschka (2016) aktuelt på en lignende bevægelse som nødvendig, hvis skolens undervisning skal være dannende. Ifølge Gruschka er en dannende undervisning først og fremmest ”... *produktivt opdagende fremstilling af og kommunikation om sagforhold*” (ibid.: 27). En sådan forståelse af undervisningen retter sig ikke blot mod at *bidrage* til elevernes forståelse, men *forudsætter* tillige elevens forståelse og ”... *den enkeltes beredvillighed ...*” (ibid.: 26) til at påtage sig undervisningens opgaver og ”... *lægge sig i selen*” (ibid.). Afgørende for at undervisning kan bidrage til forståelse og altså forstås som dannende, er, ifølge Gruschka, at lærerens undervisning er meningsfuld, således at eleven føler sig forpligtet til og ansvarlig for selv at medvirke. Når Prange og Strobel-Eisele taler om imødekommende læring som forudsætning for, at den pædagogiske handling kan etablere et møde mellem pædagogik og læring, så svarer det til Gruschkas fremhævelse af elevens forstående medvirken som forudsætning for en dannende undervisning. I begge tilfælde er der tale om, at man antager, at eleven aktivt forsøger at imødekomme en meningsfuld pædagogisk henvendelse med hhv. læring og forståelse. Derfor understreger Gruschka, at opdragelse samtidig også altid er selvopdragelse (Gruschka, 2016). Også i D. Benner's almene pædagogik finder vi en lignende forestilling om at forsøge på at få eleven til at imødekomme pædagogiske henvendelser. Det kommer til udtryk i princippet om opfordring til selvvirksomhed, som, ifølge Benner, er et af pædagogikkens konstituerende principper. Med dette princip peges der bl.a. på elevens evne til at medvirke i sine egne lærings- og dannelsesprocesser (Benner, 2012, 2005; Komischke-Konnerup, 2016).<sup>43</sup>

På baggrund heraf forstås den pædagogiske handling således som et forsøg på at tilvejebringe forudsætningerne for en form for kommunikation mellem pædagogisk handling og imødekommende, forstående eller medvirkende læring. Man kan sige, at den pædagogiske handling på den måde markerer et særligt socialt rum, et meningsfuldt pædagogisk møde, som forsøges tilvejebragt gennem, hvad man her kunne kalde en pædagogisk meningsfuld koordinering eller iscenesættelse med

---

<sup>43</sup> Selvom Gruschka generelt er inspireret af en anden videnskabsteoretisk position end Prange og Strobel-Eisele, så bliver det her tydeligt, at det almene pædagogiske princip om opfordring til selvvirksomhed, som Benner ovenfor fremhæver som konstitutivt for pædagogisk praksis, udgør et fælles grundlag, som går forud for de klassiske videnskabsteoretiske positioners forskelligheder (se især Uljens, 1998).

henblik på at få eleven eller barnet til at imødekomme eller medvirke i den pædagogiske formning af sin egen lærings- og dannelsesproces.

### 7.2.1 Tre almene forudsætninger for pædagogisk handling

Med udgangspunkt i Prange og Strobel-Eisele (2006) kan man altså pege på tre forudsætninger for den pædagogiske handling som et forsøg på at tilvejebringe et møde mellem pædagogik og læring:

- Den første forudsætning for den pædagogiske handling er et fælles medium, i kraft af hvilket lærer og elev, pædagogik og læring kan mødes. Dette fælles medium er ovennævnte kommunikation. I forlængelse heraf kan man sige, at pædagogiske handlinger også altid danner et socialt rum i forsøget på at lade pædagogisk handling og læring komme hinanden i møde med henblik på at skabe broer af forståelse.
- Den anden forudsætning for, at en handling kan betegnes som pædagogisk, er, at læreren i sin handling antager, at eleven allerede kan lære, og at evnen til at lære altså ikke først skal fremstilles ved hjælp af pædagogiske handlinger. Pædagogiske handlinger lader sig kun meningsfuldt forstå, hvis de forudsætter, at eleven allerede kan lære. Set på den måde kan pædagogiske handlinger alene forme, fremme eller hæmme elevens læring, men altså ikke fremstille eller producere læring – hverken som evne eller som produkt. At ville fremstille eller producere læring pædagogisk ville her være udtryk for en pædagogisk almægtighed, en form for pædagogisk overgreb.
- Den tredje forudsætning for den pædagogiske handling er, at den også altid orienterer sig tematisk og på en sådan måde, at den forsøger både at imødekomme elevens behov og de krav, som den ældre generation eller kulturen stiller. I disse temaer kommer altså et kulturelt budskab til syne, som formulerer, hvad man ønsker, at den opvoksende generation skal tilegne sig, gentage og selv give videre.

Almindeligvis betegnes disse tre forudsætninger tilsammen som den didaktiske trekant og forbindes almindeligvis med især skolens undervisning. Pranges og Strobel-Eiseles pointe er dog, at denne triangulation skal forstås som en grundlæggende eller almen struktur, der gælder for pædagogikken som helhed. Denne tre-ledede struktur er et grundlæggende træk ved enhver pædagogisk handling og altså ikke noget, der blot hører til i skolens undervisning. Enhver pædagogisk handling forsøger at relatere pædagogik og læring til hinanden ved

hjælp af forskellige temaer. Derfor er også enhver pædagogisk relation, ifølge Prange og Strobel-Eisele, retteligt en tre-leddet relation, hvori man finder pædagogikkens helt særegne metodiske og logiske struktur. Når det dog drejer sig om spørgsmålet om, hvilket indhold der skal repræsenteres i de temaer, der altid indgår i den pædagogiske handlings triangulære struktur, så er det noget, pædagogikken må dele med resten af verden. Det er ikke noget særegent pædagogisk. Det samme gælder de politisk-sociale omstændigheder, der også altid knytter sig til pædagogisk praksis. Selvom pædagogisk praksis må tage vidtgående hensyn, både til spørgsmålet om opdragelsens eller undervisningens tematiske indhold og politisk-sociale forhold, så er dette hensyn ikke eksklusivt pædagogisk, men noget pædagogikken har fælles med resten af verden (ibid.).

### 7.2.2 Hvorfor netop denne teori om pædagogiske handlingsformer?

Når jeg i denne afhandlings sammenhæng tager udgangspunkt i Pranges og Strobel-Eiseles almene beskrivelse af pædagogiske handlinger, så skyldes det især tre forhold.

- For det første det forhold, at pædagogiske handlinger her hviler på en bred forståelse af pædagogik/opdragelse. Pranges og Strobel-Eiseles forståelse af, hvad der kan betragtes som opdragelse, er ret omfattende, hvilket er vigtigt i netop denne undersøgelse af to institutioners pædagogiske praksis. Mine undersøgelser viser, at den særlige praksis, der undersøges her, tydeligvis er ret sammensat. Her er det fx ikke kun undervisning, der betragtes som lærerens primære pædagogiske opgave, men i høj grad også en lang række andre aktiviteter eller handlinger, der betragtes som mindst lige så betydningsfulde for elevernes dannelse og uddannelse, men som traditionelt ikke forbindes med skole- og uddannelsessystemets pædagogiske praksis. Med en mere snæver forståelse, der fx begrænser disse to institutioners pædagogiske praksis til fx kun at omfatte undervisning i almindelig forstand, risikerer man at miste blikket for andre pædagogisk betydningsfulde dele af de udvalgte institutioners pædagogiske praksis.
- For det andet det forhold, at der her netop udvikles en formal bestemmelse af pædagogisk handling. Det betyder, at denne undersøgelse ikke tvinges i retninger, der fx gør spørgsmålet om den lokale udformning af pædagogisk praksis til en concentration om hvorvidt eller hvor meget denne praksis virker eller ej. Eller tvinges til kun at rette blikket mod bestemte pædagogiske handlinger ud fra en på forhånd fastlagt normativ forståelse af, hvad der er god pædagogisk praksis. En formal bestemmelse som den,

Prange og Strobel-Eisele udvikler, gør det i højere grad muligt at lære om og beskrive pædagogiske handlinger, der rent faktisk forekommer iøjnefaldende. I første omgang uden hensyn til, hvorvidt disse pædagogiske handlinger skal forstås som gode eller dårlige.

- For det tredje bliver det, med udgangspunkt i Pranges og Strobel-Eiseles grundlæggende skelnen mellem pædagogisk praksis og læring som to forskellige operationer, muligt i denne undersøgelse primært at fokusere på lærerens pædagogiske handlinger, men på en sådan måde, at spørgsmålet om elevernes læring ikke udelukkes men hele tiden følger med spørgsmålet om, hvilke pædagogiske handlinger der træder frem i pædagogisk praksis. Elevers læring ses her som den grundlæggende præmis for, at man meningsfuldt kan tale om pædagogiske handlinger, men fikses netop ikke på spørgsmål om, hvorvidt eller i hvilken grad eleven nu også rent faktisk lærer det ene eller det andet. Forståelsen af læring ses altså mere som et spørgsmål om pædagogiske handlingers grundlæggende meningshorisont og ikke så meget som et spørgsmål om læring som resultat.

Ud fra disse betragtninger vurderes Pranges og Strobel-Eiseles almene pædagogiske teoridannelse om pædagogiske handlingsformer at udgøre et godt almenpædagogisk afsæt for en undersøgelse, der retter blikket mod lokal og konkret pædagogisk praksis, dens handlingsformer, dens opgave og formål samt dens institutionelle selvforståelse.

### 7.3 Pædagogisk arrangerede værksteder som grundlæggende handlingsform på TE og PMU

Prange og Strobel-Eisele (2006) skelner helt grundlæggende mellem elementære og komplekse former for pædagogisk handlen. Til de elementære pædagogiske handlingsformer hører, ifølge Prange og Strobel-Eisele, *øvelsen* som en ostensiv form, *fremstillingen* som en repræsentativ form, *opfordringen* som en direktiv form og *tilbagemeldingen* som en reaktiv form for viden. Som komplekse pædagogiske handlingsformer nævnes *spillet*, *arbejdet*, *oplevelsen*, *straffen* og *arrangementet*. Her er der tale om handlingsformer, der inddrager situationer, der almindeligvis ikke direkte tilkendes et pædagogisk formål, og hvor den pædagogiske hensigt ofte bevidst er holdt svag, hvilket vil blive nærmere behandlet senere i dette kapitel.

Hvis man betragter pædagogisk praksis på TE og PMU ud fra denne skelnen, så springer den komplekse pædagogiske handlingsform, der betegnes som arrangementet, umiddelbart i øjnene som den pædagogiske handlingsform, der

meget markant og tydeligt træder frem og gentager sig på begge de undersøgte institutioner. Arrangementet som pædagogisk handlingsform er på begge institutioner udformet som værksteder. Det er ganske enkelt vanskeligt at finde pædagogisk praksis på de to institutioner, der ikke på en eller anden måde er forbundet med disse pædagogisk arrangerede værksteder. Udformet som værksteder kan man derfor sige, at arrangementet er den pædagogiske handlingsform, der markant gentager sig som den grundlæggende og bærende pædagogiske handlingsform på begge institutioner.

Det betyder dog ikke, at der ikke også forekommer andre pædagogiske handlingsformer på de to institutioner. Når jeg her fremhæver, at arrangementet skal forstås som en grundlæggende handlingstype på begge institutioner, er det bl.a., fordi stort set alle andre observerede pædagogiske handlingsformer sker inden for eller med udgangspunkt i arrangementet som pædagogisk handlingsform. Der forekommer således også mere eller mindre spontane variationer over og kombinationer af både elementære og komplekse pædagogiske handlingsformer. Således finder man fx også eksempler på arrangementer i arrangementer. Fælles for de to udvalgte institutioner er dog, at disse forskellige andre handlingsformer meget konsekvent finder sted inden for eller med udgangspunkt i en række pædagogisk tilrettelagte arrangementer. Derfor kan man sige, at pædagogisk praksis på både TE og PMU helt grundlæggende er organiseret som og sammensat af en række pædagogiske arrangementer, inden for hvilke det pædagogiske liv på de to institutioner udfolder sig. Udformet som værksteder kan man således sige, at den lokale pædagogiske grundarkitektur på de to institutioner udgøres af den komplekse pædagogiske handlingsform, der ovenfor betegnes som arrangementet. I det følgende skal arrangementet som kompleks pædagogisk handlingsform derfor uddybes nærmere.

### **7.3.1 Barndommens gade – socialisering eller pædagogisk formning?**

Arrangementet er altså en kompleks form for pædagogisk handling og deler derfor også de grundlæggende kendetegn, der knytter sig til de komplekse pædagogiske handlingsformer, sådan som de beskrives af Prange og Strobel-Eisele (2006). Generelt er det kendetegnende for de komplekse pædagogiske handlingsformer, at de meget tydeligt knytter an til den tidligere nævnte forståelse af læring som en antropologisk konstant, og hvor derfor læring ses som noget, der finder sted under alle omstændigheder (se afhandlingens afsnit 3.4.5 og 6.5.1). I den forstand indvirker alle mulige af livets situationer og hændelser på elevens læringsprocesser. Således lærer hun også noget, når hun overværer forældrenes skænderier derhjemme, deltager på en ferierejse eller i forbindelse med en sygdomsperiode. Prange og Strobel-Eisele gør dog opmærksom på, at der her ikke er tale om

opdragelse, forstået som et pædagogisk forsøg på at forme læring. Der er snarere tale om det, man i sociologien betegner som socialisation og i kulturvidenskaben betegner som enkulturation. Det er således livsomstændighederne, fx miljøet eller sociale tilhørsforhold, der ubevidst og ubestemt former læringen gennem den enkeltes umiddelbare deltagelse og omgang i forskellige former for fællesskaber (ibid.). Hvis vi for et kort øjeblik vender os mod skønlitteraturen, kan man sige, at det er denne form for læring, som den danske forfatter Tove Ditlevsen beskriver i romanen *Barndommens gade* (Ditlevsen, 1943). Heri gør forfatteren opmærksom på, hvordan også livet på gaden og i baggården er med til at forme et menneskes liv. Her lærer man hurtigt og effektivt, fordi der er benhårde konsekvenser forbundet med denne form for læring, som man ofte henviser til med slogans som *livets skole* eller *livet danner* (Gleerup, 2003; Komischke-Konnerup, 2010a). Selvom disse slogans henviser til det forhold, at vi også lærer af det liv, vi umiddelbart lever, gør Prange og Strobel-Eisele opmærksom på, at hverken livet på gaden, i baggården eller andre steder i det umiddelbart levede liv *i sig selv* og uden videre kan forstås som pædagogiske steder, situationer eller handlinger. Der er i stedet tale om, at mere eller mindre tilfældige og anonyme kræfter og forhold virker ind på og former den enkeltes læring i kraft af dennes umiddelbare omgang med verden, dens ting.

### 7.3.2 Livets pædagogiske latens

Ifølge Prange og Strobel-Eisele (2006) er enhver situation imidlertid *latent* pædagogisk. Det centrale spørgsmål for Prange og Strobel-Eisele bliver derfor, hvordan forskellige situationer i livet kan gøres pædagogiske og altså vise lærende noget på en sådan måde, at der opstår de ovennævnte broer af forståelse til verden.

Svaret på dette spørgsmål er, som tidligere nævnt i afhandlingen, at man er nødt til at anlægge et pædagogisk perspektiv på livet og verden for at kunne erkende den pædagogiske mulighed, som altid er indlejret i livets mange forskellige situationer, og altså indse, at disse situationer kan iscenesættes eller udnyttes pædagogisk (Prange & Strobel-Eisele, 2006). At kunne se og iscenesætte forskellige situationer som anledninger til pædagogisk handling er altså grundlaget for at kunne handle pædagogisk gennem komplekse pædagogiske handlingsformer – uanset om der er tale om arbejdet, spillet, oplevelsen, straffen eller arrangementet. For dem alle gælder det, at de tager udgangspunkt dels i den antagelse, at man lærer gennem umiddelbar omgang og deltagelse i livet – og dels i den antagelse, at denne læring kan formes pædagogisk, hvis man formår at se og iscenesætte dette lærende liv og dets forskellige situationer pædagogisk. Enten ved spontant at gribe pludseligt opståede situationer i det umiddelbart levede liv som anledning til fx at undervise eller vejlede – på stedet eller efterfølgende. Eller ved pædagogisk at tilrettelægge steder, situationer eller begivenheder, hvor det er muligt for eleverne at lære gennem



omgang og deltagelse i et pædagogisk arrangeret stykke liv. Altså på forhånd tilrettelagte situationer eller steder, hvor den umiddelbare vægt lægges på det levede livs omgangsbaserede læring, men hvor denne omgangsbaserede læring forsøges formet på en sådan måde, at det bliver muligt, eller mere sandsynligt, at den lærende også lærer det, der er tilsigtet. Komplekse handlingsformer knytter således an til forskellige steder, situationer eller begivenheder, som egentlig ikke i sig selv er pædagogiske, men som kan gøres til steder, situationer og begivenheder, der former det levede livs læring. Arbejdet, spillet, oplevelsen, straffen eller arrangementet kan altså ses, spontant gribes eller tilrettelægges som pædagogiske aktiviteter eller anledninger.

### 7.3.3 To typer komplekse pædagogiske handlingsformer

I forlængelse af ovenstående teori om komplekse pædagogisk handlingsformer lader det sig gøre principielt at skelne mellem to typer af komplekse handlingsformer:

1. En type, der spontant udnytter ikke-pædagogiske steder, situationer eller begivenheder, som man – enten planlagt eller umiddelbart - støder på og iscenesætter som steder for pædagogisk handling.
2. En type, der på forhånd og bevidst (gen)skaber og tilrettelægger steder, situationer eller begivenheder på en måde, der vurderes at indeholde gode muligheder for, at der kan opstå anledninger til at forme læring pædagogisk og i forlængelse heraf også øge sandsynligheden for, at den, der skal lære det ene eller det andet, også imødekommer og altså selv medvirker i den pædagogiske proces.

Således kan der teoretisk skelnes mellem disse to former for kompleks pædagogisk handling. I mine empiriske undersøgelser bliver det dog tydeligt, at de to komplekse typer pædagogisk handling (1 og 2) i praksis ikke udelukker hinanden, men knytter sig til hinanden. I den undersøgte praksis er den på forhånd tilrettelagte type (2) ganske vist organisatorisk/institutionelt fastlagt og derfor et grundlæggende træk ved de to institutioners praksis. Intet tyder dog på, at det forhindrer, at der mere eller mindre spontant også opstår situationer, som kan udnyttes pædagogisk. Tværtimod ser det ud til, at der i praksis netop eksisterer en form for samspil mellem de to typer kompleks handling, hvor der hele tiden forekommer pædagogisk handling, der spontant griber de situationer, der opstår som følge af et allerede forudbestemt og ordnet pædagogisk arrangement.

## 7.4 Det pædagogiske arrangement – svaghed og styrke

Den, der arrangerer noget, gør det med et bestemt formål. I det pædagogiske arrangement sammensætter eller udnytter man bevidst en situation, en oplevelse eller et sted med et pædagogisk formål. Altså med henblik på, at barnet eller eleven lærer noget bestemt gennem forskellige former for medvirken eller det, som Prange og Strobel-Eisele ovenfor betegner som imødekommende læring.

Ifølge Prange og Strobel-Eisele (2006) adskiller den pædagogiske udnyttelse af arrangementer sig fra de socialiseringsprocesser, der sker gennem det almindelige livs sociale omgang, fordi der med arrangementet er tale om en bevidst udnyttelse eller konstruktion af situationer med et pædagogisk formål. I modsætning til den almindelige omgangs socialiseringsprocesser er arrangementet her netop et konkret og praktisk udtryk for en intention om pædagogisk at forme elevens eller barnets læring og altså ikke overlade hendes læring til mere eller mindre tilfældige og anonyme påvirkninger (ibid.). Med denne skelnen som udgangspunkt kan man derfor sige, at sportsarrangementet *fodboldkamp* eller musikarrangementet *rockkoncert* ikke bliver til et pædagogisk arrangement – heller ikke selvom barnet eller eleven lærer nok så meget ved at overvære kampen eller koncerten sammen med sin mor eller en lærer. Pædagogiske bliver disse arrangementer først, hvis læreren eller moderen taler med hende om arrangementet for at vise hende noget af verden, fx fodboldspillets eller rockmusikkens teknikker, dens regler og dens omgangs- og adfærdsformer, og på den måde bidrager til at udvide hendes forståelse af verden og måske derigennem vækker hendes interesse for (en dag) selv at dyrke sport eller spille musik.

Et særligt træk ved arrangementet som pædagogisk handlingsform består i, at den pædagogiske intention ikke umiddelbart træder tydeligt frem. Den er kun indirekte eller svagt til stede. Når den pædagogiske intention ikke står i forgrunden, er det, fordi barnet eller eleven ikke skal opleve at blive presset til at lære det ene eller det andet, men at hun selv bestemmer sig for at lære noget om musik eller fodbold. I højere grad end ved andre former for pædagogisk handling holdes det pædagogiske i arrangementet altså skjult eller tilsløret. Grundstrukturen i arrangementet som handlingsform er at give den lærende forskellige tilbud, som hun kan vælge imellem efter egen interesse eller tilbøjelighed. I stedet for instruktivt at lede og styre læringsprocesserne arrangerer man situationer ud fra den antagelse, at disse arrangerede situationer besidder tilstrækkelig opfordringskraft og på den måde får eleven eller barnet til at involvere sig i arrangementet, medvirke og lære det, der er tilsigtet gennem denne medvirkende deltagelse (ibid.).

#### 7.4.1 Det pædagogisk svage arrangements svaghed

Som følge af arrangementets indirekte og svage pædagogiske intention gør Prange og Strobel-Eisele (2006) opmærksom på, at arrangementet er en ret usikker pædagogisk handlingsform. Derfor kan man pege på i hvert fald to vanskeligheder ved arrangementet som pædagogisk handlingsform:

- For det første den vanskelighed, der opstår, fordi barnet eller eleven selv vælger imellem forskellige pædagogiske tilbud og derfor i virkeligheden også selv vælger, hvad hun vil lære, og hvad hun ikke vil lære. Strengt taget risikerer man, at barnet eller eleven vælger slet ikke at ville imødekomme eller medvirke i de pædagogiske tilbud, der gives hende, og dermed også vælger det fra, som man mener er nødvendigt eller vigtigt at vise hende.
- For det andet den vanskelighed, der opstår, fordi arrangementets svage form for pædagogisk indvirkning gør det svært at styre, hvad eleven eller barnet så rent faktisk lærer, når hun altså vælger at ville lære af det ene eller det andet tilbud. Således risikerer man, at eleven eller barnet lærer noget helt andet end det intenderede, og at hun endda lærer noget, der er i direkte modstrid med det intenderede. Man risikerer derfor, at barnets eller elevens deltagelse i et arrangement i bedste fald, pædagogisk set, har været forgæves.

#### 7.4.2 Det pædagogisk svage arrangements styrke

Omvendt er der, ifølge Prange og Strobel-Eisele, en række styrker, der knytter sig til arrangementet, netop fordi denne handlingsform er en pædagogisk svag form. Det er den pædagogisk svage form, der gør arrangementet velegnet som pædagogisk handlingsform, især til de elever, der har dårlige erfaringer med mere stærke og direkte pædagogiske handlingsformer, sådan som de almindeligvis findes i det ordinære skole- og uddannelsessystems undervisning og samvær. Her er der tale om elever, der, som følge af disse dårlige erfaringer, enten afviser en sådan eller på forskellig vis mistrives i den forbindelse. Ud fra Pranges og Strobel-Eiseles fremstilling kan man derfor udlede eller identificere en række pædagogiske styrker ved den pædagogisk svage handlingsform, som arrangementet er udtryk for:

- For det første tager arrangementet som pædagogisk handlingsform ikke blot hensyn til de sociale og saglige forhold, som almindeligvis knytter sig til fx skolens undervisning. Når man anvender arrangementet som handlingsform i skolens undervisning, retter man, ifølge Prange og Strobel-Eisele, samtidig også blikket mod spørgsmålet om, hvilken betydning

forskellige oplevelser, erfaringer og viden har for det liv, som eleverne aktuelt lever. Denne pointe ved arrangementet kan siges at være interessant, fordi den ikke blot retter blikket mod livet *efter* skolen, altså mod elevernes fremtidige liv som en betydningsfuld orienterings- og begrundelseskategori for skolens undervisning. Den gør samtidig også tydeligt opmærksom på elevernes nutidige liv som betydningsfuldt for forståelsen af skolens undervisning og samvær. Måske kan man sige, at denne pointe ved arrangementet udfordrer skolens traditionelle forestilling om livet som elevernes *fremtidige liv*, eller snarere udvider dens traditionelle forestilling med en forestilling om, at udformningen af livet i skolens undervisning og samvær samtidig også altid er betydningsfuldt for elevernes *nuværende liv*. Det er en pointe, som fx også findes tydeligt udfoldet hos den tyske dannelses- og skoleteoretiker H. von Hentig (2003, 1998) i hans kritik af skolens traditionelle fokus på en undervisningsform, der primært lægger vægten på skriftlige og mundtlige belæringer. Hentig argumenterer i stedet for en skole, der ikke blot forstår sig som en undervisningsskole. Under indtryk af en fremskreden modernitet og de radikale forandringer, der berører alle børn og unges opvækst, foreslår han, at skolen udformes som et pædagogisk arrangeret livs- og erfaringsrum, en *skole-polis*, hvor eleverne gennem deltagelse i skolens pædagogisk tilrettelagte arrangementer kan leve og danne sig (ibid.).

- For det andet får den enkelte elev, i forlængelse af ovenstående, mulighed for at udvikle sit selvforhold i forbindelse med anvendelsen af arrangementet som pædagogisk handlingsform. Den enkelte elev sættes i situationer, hvor hun får mulighed for at overveje eller overhovedet oprette et forhold mellem sig selv som person og det, hun lærer. Hun bliver nødt til at forholde sig til sine subjektive interesser og ønsker i forhold til det pædagogiske tilbud, som arrangementet præsenterer hende for. Derved opstår muligheden samtidig for, at hun indirekte tvinges til at se sig selv som et lærende menneske, et menneske, der er i færd med at danne og uddanne sig.
- For det tredje rummer arrangementet gode muligheder for også at omfatte og inkludere elementære pædagogiske handlingsformer. Både opfordringen, øvelsen, fremstillingen og tilbagemeldingen lader sig meningsfuldt indlejre i arrangementet. Denne indlejring i arrangementet afsvækker eller skjuler de elementære pædagogiske handlingsformers mere direkte pædagogiske intention. Et forhold, som Prange og Strobel-Eisele synliggør med reference til eksempler fra J.-J. Rousseaus pædagogiske

afhandling/roman<sup>44</sup> *Emile eller om opdragelsen* fra 1762. Disse eksempler viser altså, at arrangementet besidder en betydelig åbenhed over for andre pædagogiske handlingsformer. En åbenhed, der også omfatter arrangementet selv som handlingsform og altså muligheden for at arrangere arrangementer i arrangementet, fx når eleven enten ikke vil eller kan deltage imødekommende i den pædagogiske interaktion.

- For det fjerde: Det forhold, at arrangementet som pædagogisk handlingsform orienterer og begrundes sig ud fra forestillingen om, at hverdagslivet lærer eller danner, gør den velegnet som socialpædagogisk handlingsform. Det er en almen socialpædagogisk antagelse, at man gennem deltagelse i pædagogisk arrangerede hverdagssituationer, hverdagssteder og hverdagsbegivenheder kan forberede klienter (børn, unge, voksne) til deltagelse i forskellige former for fællesskaber, fx arbejdets, politikens eller fritidens fællesskaber (Hamburger, 2008; Reyer, 2002). At denne socialpædagogiske dimension i arrangementet også lader sig forstå dannelseseoretisk, bliver især tydeligt i tidligere omtalte von Hentigs dannelseseoretiske og skoleteoretiske udkast, når han, ved siden af de traditionelle skolefag, peger på fx arbejde, politik, teater og fejringen af fester som mulige dannelsesanledninger i skolens pædagogiske praksis. Det gør han bl.a. med inspiration fra W. von Humboldt og ud fra en tese om, at enhver dannelse ret beset også altid er en politisk dannelse: ”... *en kontinuerlig og samtidig trinvis indføring i polis*” (Hentig, 1998: 195; Komischke-Konnerup, 2016).

## 7.5 Arrangementet – skolepædagogisk eller socialpædagogisk handlingsform?

Som handlingsform har arrangementet især sin berettigelse i forhold til personer, der har vanskeligt ved at indgå i eller affinde sig med en pædagogisk praksis, der er mere direkte i sin pædagogiske form og intention, hævder Prange & Strobel-Eisele (Prange & Strobel-Eisele 2006). De mener derfor, at arrangementet som handlingsform mest af alt hører hjemme i en socialfaglig forståelse af socialpædagogik som en praksis, der er knyttet til en forestilling om at hjælpe klienter med at håndtere deres hverdag. Arrangementet som pædagogisk handlingsform henter altså, ifølge Prange og Strobel-Eisele (2006), sin primære

---

<sup>44</sup> Der hersker uenighed om, hvorvidt Rousseaus berømte pædagogiske værk skal forstås som en afhandling eller en roman. Rousseau selv anvender både betegnelsen afhandling og drømmerier om værket (Komischke-Konnerup, 2016).

berettigelse inden for, hvad de beskriver som et felt, der kendetegnes af vidt forskellige former for sociale deficits: fx, voldelige personer, der skal have hjælp til at styre deres aggression, indvandrere eller analfabeter, der skal lære, hvordan man henvender sig til myndighederne, hjælp til prøveløsladte fanger, for at de kan opfylde løsladelsesbetingelserne osv. Dette deficitære felt er kendetegnet ved, at der her ikke kun er behov for pædagogiske kompetencer og forholdsregler, men typisk også behov for medicinske, juridiske, økonomiske og socialpolitiske kompetencer og forholdsregler. Altså kompetencer, som pædagogisk uddannede typisk ikke råder over, fordi der her er tale om problemer, som pædagogisk praksis ikke har tilstrækkelige svar på.

Prange og Strobel-Eisele beskriver her et komplekst socialfagligt handlingsområde, hvor det kan være vanskeligt at skelne mellem socialpædagogiske handlinger og de forskellige handlinger, som hører hjemme i socialt arbejde. De foreslår derfor, at den socialpædagogiske handlen ikke blot gennem forskellige arrangementer aktuelt hjælper klienterne med det ene eller det andet i deres liv, men at man gennem disse arrangementer også forsøger at igangsætte og understøtte pædagogisk formede læringsprocesser. Uden denne relation til læring bliver blot det sociale arbejde tilbage. Hjælpen må, med andre ord, *arrangeres* pædagogisk med henblik på en pædagogisk formning af klienternes læring, altså med en pædagogisk hensigt – ellers er det ikke en pædagogisk handling, men en handling, der blot momentant afhjælper et ikke-pædagogisk behov og fx blot sørger for, at de ældre bliver plejet, eller at de hjemløse får et sted at sove.

Når arrangementet som pædagogisk handlingsform i stedet anvendes i skolens undervisning, omtaler Prange og Strobel-Eisele det som udtryk for en *socialpædagogisering* af skolen (ibid.). Hvor vidt Prange og Strobel-Eisele med betegnelsen *socialpædagogisering* vil markere, at arrangementet pædagogisk handlingsform strengt taget ikke hører hjemme i den pædagogiske praksis, der hører til i skole- og uddannelsessammenhæng, er vanskeligt at afgøre ud fra teksten. Noget kunne tyde på det, når man tager i betragtning, at de primært anvender eksempler fra en socialfaglig praksis og dens deficitære felt og ikke fra skolens praksis, når de skal beskrive arrangementet som pædagogisk handlingsform. Jeg mener dog ikke, at arrangementet som pædagogisk handlingsform uden videre blot kan henvises til en snæver og specialiseret socialpædagogisk sammenhæng inden for det socialfaglige område. En sådan forståelse er, almenpædagogisk set, for snæver, og man risikerer at miste blikket for de dannelsesmuligheder, som en socialpædagogisk forståelse kan gøre opmærksom på – også i forbindelse med den almene skoles undervisning og i det øvrige uddannelsessystem. Det bliver tydeligt, når man fx betragter H. von Hentigs (1998) skoleteoretiske udkast til en dannelsesorienteret skole, der knytter an til skolens forskellige arrangementer som

anledninger til dannelse. Her forsøges skolen selv tænkt som pædagogisk arrangeret livs- og erfaringsrum, hvor man gennem medvirkende deltagelse i skolens pædagogisk arrangerede fællesskab (polis) kan indføres i et fællesmenneskeligt liv. I den forstand kan man sige, at også von Hentig ser arrangementet som en socialpædagogisk handlingsform, men altså ikke blot som en særlig socialpædagogisk teknik eller et særligt specialpædagogisk kneb, der især egner sig til en særlig gruppe mennesker med forskellige deficits/handicaps. I von Hentigs dannelsesperspektiv ses skolens pædagogisk arrangerede livs- og erfaringsrum (polis) som et dannelsesmiddel, der skal bidrage til elevernes almene dannelse, forstået som en almen politisk dannelse, der indfører i og forbereder til deltagelse i det fælles og offentlige liv (polis) gennem deltagelse i skolens ”polis-arrangement”. von Hentig fremhæver således det, man kan betegne som en almen socialpædagogisk – eller en bred politisk – dannelsesdimension ved arrangementet som pædagogisk handlingsform. Set på den måde svarer det (social)pædagogiske arrangement ikke blot på særlige vanskeligheder med at modtage undervisning, men knytter samtidig an til en grundlæggende almenpædagogisk forestilling om, at alle opvoksede har behov for at blive indført i et praktisk menneskeligt livs forskellige fællesskaber, for at de kan blive sig selv som mennesker blandt andre mennesker. En sådan udvidet forståelse af arrangement som en alment dannende og alment begrundet handlingsform viser hen til den grundlæggende almenpædagogiske forståelse, at pædagogisk praksis aldrig blot kan forstås som bidrag til en individuel frigørelsesproces, men at pædagogisk praksis også altid har en social eller samfundsmæssig side, fordi menneskets liv må forstås som et praktisk liv i omgang med andre mennesker. I den forstand er det et alment træk ved enhver pædagogisk praksis, at den også altid er en socialpædagogisk praksis, der indfører i forskellige former for fællesskab (Benner, 2012; Komischke-Konnerup & Oettingen, 2010; Reyner 2002).

Almenpædagogisk set er der således ingen grund til på forhånd at afvise arrangementet som en legitim pædagogisk handlingsform inden for en skole- og uddannelseskontekst – uanset at arrangementet med rette kan betegnes som en socialpædagogisk handlingsform. Der er i stedet grund til at huske på Pranges egen bestemmelse af pædagogik som håndværk og den både tekniske/nyttige og dannelsesmæssige betydning, som han knytter til denne forståelse af pædagogisk praksis. Som socialpædagogisk handlingsform må derfor også arrangementet, i hvert fald teoretisk set, anerkendes som en handlingsform, der, på lige fod med andre pædagogiske handlingsformer, indeholder en dannelsesdimension. Set på den måde behøver en socialpædagogisering af skole og uddannelse derfor ikke nødvendigvis at være ensbetydende med et fravær af almene dannelsesmuligheder eller en almen dannelsesdimension i skole- og uddannelsessystemets pædagogiske praksis. I hvert

fald ikke blot, fordi man anvender arrangementet som pædagogisk handlingsform i stedet for mere direkte og stærkere pædagogiske handlingsformer. Man kunne måske endda diskutere, om det i virkeligheden ikke kan forholde sig omvendt.

En anden sag er så, om den forståelse af skole- og uddannelse, som arrangementet understøtter og opfordrer til, også er forenelig med de forventninger, som det omgivende samfund stiller til det ordinære skole- og uddannelsessystem. En sådan diskussion hører hjemme i den offentlige debat om skole og uddannelse. Ud fra et almenpædagogisk perspektiv kan der imidlertid ikke skelnes skarpt mellem det skolepædagogiske og det socialpædagogiske. Det gør fx D. Benner opmærksom på i forbindelse med et interview fra 2010: *”Den almene pædagogik rummer altid en skolepædagogik og en socialpædagogik. I et alment pædagogisk perspektiv er det ikke muligt at skille det ene fra det andet”* (Komischke-Konnerup & Oettingen, 2010). Almenpædagogisk set er det derfor interessant at undersøge og diskutere, hvordan det socialpædagogiske kan indgå fornuftigt i den pædagogiske praksis, der finder sted i en skole- og uddannelsessammenhæng. Det er det spørgsmål, som dette projekt forsøger at yde et bidrag til ved at beskrive en konkret pædagogisk praksis, der anvender arrangementet som grundlæggende pædagogisk handlingsform – netop i en skole- og uddannelses kontekst.

## 7.6 Værkstedet – pædagogisk handling og pædagogisk sted

På begge institutioner er arrangementet som pædagogisk handlingsform udformet som det, der her betegnes som værksteder. Mange af værkstederne på PMU og TE fremtræder meget konkret og synligt som værksteder, altså steder, hvor der arbejdes og produceres det ene eller det andet. En stor del af disse værksteders fremtræden bekræfter umiddelbart den traditionelle forestilling om håndværkets eller industriens værksteder, bl.a. fordi man her finder den slags bygninger/lokaler, materialer, værktøj, maskiner, arbejdsbeklædning, støj og lugt, som man almindeligvis forventer at finde på fx smedens, på tømrerens, automekanikerens eller på kunsthåndværkerens værksted. Andre af de to institutioners værksteder bekræfter ikke umiddelbart en sådan traditionel forestilling om håndværkets eller industriproduktionens værksteder. Det gælder fx sports- eller naturværkstedet på TE eller de huse, hvori eleverne bor og lever under deres skole- og uddannelsesforløb på de to institutioner.

### 7.6.1 Værkstedspædagogisk inspiration

Denne markante anvendelse af værkstedet som pædagogisk handlingsform på TE og PMU henviser til det forhold, at pædagogisk praksis på de to institutioner, lige som



mange af de frie skoler og uddannelsessteder i Ligeværld, oprindeligt var inspireret af 1970'ernes arbejdsskoletanker og forsøget på at udvikle praktiske undervisningsformer (se fx Stougaard, 1979). Man møder således reminiscenser fra G. Kerschensteiners dannelsesteori om arbejde i skolen (Kerschensteiner, 1980). Der er dog især en tydelig inspiration fra den del af den reformpædagogiske bevægelse, som i 1970'erne forsøgte at gøre op med en traditionel boglig-teoretisk skoles undervisning (Kristensen, 2011). En undervisning, som blev kritiseret for at være formel, fordi man her trænede færdigheder uden at anvende disse i meningsfulde sammenhænge. I stedet opstillede man et ideal om en værkstedsbaseret og praktisk undervisning, der både lagde vægt på kreativitet og produktion som kilde til viden og kunnen, og som samtidig også lagde vægt på en funktionel undervisning, som trænede færdigheder i meningsfulde sammenhænge (Laursen, 2010; Laursen & Bjerresgaard, 2009).

I den værkstedspædagogiske tradition, som tydeligt inspirerer den lokale pædagogiske praksis på TE og PMU, forstås pædagogisk praksis som en æstetisk-skabende virksomhed. Stedet for en sådan virksomhed er netop det praktisk-kreative værksted som et centralt pædagogisk handlingsrum. I en reformpædagogisk tradition er værkstedstanken ofte forbundet med forestillinger eller slogans som fx selvforvaltning, helhedsorientering i elevens udvikling, det hele menneske, integration af sanser, følelser og fornuft, frigørelse fra undertrykkelse og fremmedstyring, sammenhæng mellem håndens og åndens arbejde etc.<sup>45</sup> Blandt inspirationskilderne finder man en lang række især psykologisk, æstetisk og politisk inspirerede pædagogiske teorier, ledsaget af fremtrædende navne fra psykologiens, filosofiens og pædagogikkens verden, fx C. Freinet, P. Freire, M. Montessori, J.H. Pestalozzi og A.S. Makarenko, men også nogle af den almene pædagogiks mere fremtrædende skikkelser som fx J.-J. Rousseau, I. Kant og J. Dewey.

Stærkt forenklet kan man sige, at det fælles omdrejningspunkt for værkstedspædagogikkens mange forskellige udtryk gennem tiden er en forståelse af, at pædagogisk praksis (også) er en kunstnerisk virksomhed, der skal bidrage til, at mennesket realiserer sin eksistens som et frit menneske, der ikke kun udvikler viden gennem intellektuelle præstationer, men i høj grad også udvikler viden gennem manuelle arbejdsformer og aktiv medvirken. En viden, der ikke blot kommer til syne som en kunnen men også som en bestemt indstilling eller holdning til sig selv og den anden, til arbejdet og verden. En meningsfuld viden, som altså ikke primært er teoretisk-boglig, men som bygger på, omfatter og anerkender sanser, følelser og

---

<sup>45</sup> Man støder jævnligt på disse slogans på flere af de frie skoler og uddannelsessteder, som er organiseret i Ligeværld.

hverdagens virkelighedserfaringer som kilder til viden. Det drejer sig om at udforme pædagogisk praksis, således at den giver eleven mulighed for at gøre betydningsfulde erfaringer. Erfaringer, som både bidrager til elevens livsduelighed og hele eksistens (se fx Håkonsson, 2012; Komischke-Konnerup 2010a; Ringsted & Froda, 2003; Schnack, 2014). Set på denne måde kan man sige, at værkstedet som pædagogisk arrangement ikke blot kan betragtes som en særlig teknisk indretning eller handlingsform, der tilbyder eleverne at lære forskellige færdigheder gennem konkret handling. Værkstedet kan tillige betragtes som et eksistentielt rum, et dannelsesrum, hvor eleven har mulighed for at gøre sig betydningsfulde erfaringer, som kan bidrage til hendes forståelse af, hvad det vil sige at handle og tænke som menneske.

Når værkstedspædagogikken forstås som værkstedsundervisning og altså betragtes som en undervisningsform i skole- og uddannelsessammenhæng, så dækker betegnelsen, ifølge Håkonsson (2012), i realiteten over en bred vifte af undervisningsformer, hvis eneste fællestræk er ”... *at der er knyttet noget praktisk arbejde til. Eleverne udfører noget praktisk, der ender i et produkt af en eller anden art. Et værksted er et sted, hvor man virker og skaber et 'værk'*” (ibid.: 61). Med udgangspunkt i erfaringer fra alternative skolers praksisorienterede undervisningsformer forsøger Håkonsson yderligere at bestemme, hvad man nærmere kan forstå ved værkstedsundervisning:

*”Værkstedsundervisning består i princippet i, at underviseren har tilrettelagt et miljø og en række aktivitetsmuligheder, som eleverne så realiserer. Gennem deres virksomhed i værkstederne igangsættes læringen. Dette suppleres evt. med forklaringer fra læreren, eller det suppleres med dialog. Undervisningen består således i tilrettelæggelse af praktisk virksomhed efterfulgt af samtale og forklaringer”* (ibid.: 62-63).

Når Håkonsson her fremhæver værkstedsundervisningens interesse for en pædagogisk tilrettelæggelse af miljøet, så peger han samtidig på den antagelse, at det er muligt at påvirke pædagogisk gennem den måde, hvorpå man indretter eller tilrettelægger de fysiske omgivelser, hvori eleverne skal lære og gøre erfaringer. Som pædagogisk arrangeret sted antages værkstedet at opfordre til, at eleverne lærer gennem medvirken i de aktiviteter, som værkstedet består af. I denne form for undervisning er der en klar intention om, at eleverne ”... *udfordres til at være selvvirksomme og selvhjulpne*” (Jørgensen, 2003: 239). Derfor er det et centralt træk ved denne form for undervisning, at værkstedet består af meningsfulde aktiviteter, der *motiverer, tiltrækker* eller *inviterer* til, at eleverne går i gang med de aktivitetsmuligheder, som værkstedet består af (Laursen og Bjerresgaard, 2009). Omvendt antages værkstedets tilrettelæggelse også at sætte grænser for og styre

elevernes aktiviteter: ”Stedet er indrettet, så man ikke kan lave alt muligt, men netop det, værkstedet er specielt indrettet til” (Jørgensen, 2003: 239). Man kan således sige, at værkstedets tilrettelæggelse er fundamentalt forbundet med spørgsmålet om elevens interesse: enten fordi værkstedets aktiviteter formodes at kunne fremkalde interesse, eller fordi værkstedets aktiviteter bekræfter en allerede eksisterende interesse. Samtidig formodes det, at værkstedets tilrettelæggelse kan begrænse eller udelukke uvedkommende eller uønskede interesser og aktiviteter. I den forstand kan man altså også opfatte værkstedet som et spørgsmål om disciplinering i pædagogisk praksis. Værkstedet som pædagogisk handlingsform opfordrer og begrænser elevernes aktivitet og læring ved hjælp af den måde, hvorpå værkstedet er indrettet, dets pædagogiske orden.

### 7.6.2 Stedet som pædagogisk handling

Værkstedet som eksempel på arrangementet som kompleks handlingsform henleder således opmærksomheden på det helt grundlæggende forhold, at pædagogisk praksis og de læringsprocesser, som denne praksis forsøger at forme pædagogisk, altid foregår bestemte steder, altså på bestemte lokaliteter. Samtidig peger værkstedet som pædagogisk arrangement på, at disse lokale steder samt den måde, hvorpå de er udformet, også har eller kan have en aktiv pædagogisk betydning på samme måde, som fx lærerens beslutninger vedrørende undervisningens indhold og form antages at have en aktiv pædagogisk betydning. Værkstedspædagogikken gør altså opmærksom på, at indretning, tilrettelæggelse og udrustning af de steder, hvor pædagogisk praksis finder sted, ikke blot har betydning for elevernes fysiske eller psykiske arbejdsmiljø, for deres trivsel eller velbefindende, men at disse steder tillige kan have en aktiv pædagogisk betydning og altså kan opfordre til, at eleven selvvirksomt lærer og danner sig i mødet med det kulturelle indhold eller budskab, som værkstedet indeholder. Ud fra et sådant pædagogisk perspektiv er spørgsmålet om pædagogikkens steder altså ikke noget, der blot kan overlades til arkitekter eller eksperter i arbejdsmiljø. I værkstedsundervisningen betragtes stedet som en fundamental del af pædagogisk praksis, og stedets tilrettelæggelse, indretning og udrustning må derfor primært betragtes som et pædagogisk ansvar.

### *Stedet som et overset pædagogisk fænomen i skolepædagogikken?*

Især i typiske socialpædagogiske institutioner som fx børnehaver, fritidshjem, ungdomsklubber og socialpædagogiske døgninstitutioner er der en lang tradition for at være opmærksom på og medtænke steders pædagogiske betydning i pædagogisk praksis. Umiddelbart virker det ikke, som om man i skolepædagogiske sammenhænge tillægger stedet samme pædagogiske betydning som inden for det socialpædagogiske område. Det kan muligvis ses som en konsekvens af, at det ordinære skole- og uddannelsessystem fortrinsvis er akademisk-bogligt orienteret og

derfor ikke for alvor tillægger de materielle forhold en egentlig pædagogisk betydning (Laursen, 2010). Det kan muligvis også ses som en konsekvens af det forhold, at skole og uddannelse traditionelt tillægger elevernes fremtidige liv den største betydning og derfor ikke i samme grad er opmærksomme på elevernes aktuelle livs betydning i skole og uddannelse. Et forhold, som også Prange & Strobel-Eisele (2006) tidligere gjorde opmærksom på. Endelig kan den manglende opmærksomhed på spørgsmålet om stedets pædagogiske betydning også ses skolehistorisk. Skolen som institution er meget gammel og har gennem flere hundrede år fundet en materiel form, som er kommet til at kendetegne skolen. En form, der stiltiende og selvfølgelig følger med, og som sjældent for alvor tematiseres og problematiseres, når man fx taler om reformer af skolens pædagogik, hvilket træder tydeligt frem i forbindelse med den aktuelle reform af folkeskolen i Danmark. Her ønskede man fra politisk side bl.a. en mere praktisk og bevægelsesorienteret skole, men tilsyneladende uden at medtænke de konkrete bygningsmæssige forandringer, der kunne medvirke til at opfordre og muliggøre en mere praktisk og bevægelsesorienteret undervisning.

Omvendt er spørgsmålet om stedets pædagogiske betydning for skole og uddannelse hverken nyt eller ukendt. Det kan man uden større vanskeligheder overbevise sig om i skolehistorien.<sup>46</sup>

Selvom der kan være en tendens til at overse eller undervurdere stedets pædagogiske betydning i almenpædagogisk og almendidaktisk litteratur, så finder man også eksempler på, at stederne for pædagogisk praksis medtænkes som betydningsfulde. Således kan man fx sige, at D. Benner (2012) i sin almene pædagogik, på et meget overordnet plan, gør opmærksom på stedets potentielle pædagogiske betydning. Det sker i hans institutionsteoretiske overvejelser, hvor han stiller spørgsmålet om, hvilke strukturer og kendetegn der skal være til stede, for at man kan tale om, at institutioner kan betragtes som steder for en opdragelses- og dannelsesteoretisk begrundet pædagogisk handlen. Benner knytter således

---

<sup>46</sup> Se fx *Dansk skolehistorie*, bd. 4, kap. 15, som har overskriften *Skolens rum og landskab* (Gjerløff, Jacobsen, Nørgaard & Ydesen, 2014) og samme værks bd. 5, kap. 8, som har overskriften *Læringsrum* (Coninck-Smith, Rasmussen & Vyff, 2015). Inden for special- og socialpædagogisk kontekst gør bogen *Hinsides institution og ensomhed – om landsbyer for usædvanlige mennesker, om socialfilosofi og pædagogik* (Christie, 2011) opmærksom på sammenhængen mellem arkitektur og det levede livs pædagogik (begge i bredeste forstand). Her er landsbyerne for usædvanlige mennesker på mange måder sammenlignelige med værkstederne TE og PMU. Der er i begge tilfælde tale om arrangementer, hvor der etableres en pædagogisk sammenhæng mellem at leve og at lære.

spørgsmålet om steders pædagogiske betydning til pædagogikkens grundlæggende principper (Benner 2012, 2005). Benners svar skal ikke forfølges yderligere her, men hans spørgsmål er interessant, fordi man, som følge heraf, må antage, at det er muligt at skelne mellem pædagogiske og ikke-pædagogiske steder eller institutioner – uanset det forhold, at de formelt betegner sig som pædagogiske institutioner. I den forstand er skoler og uddannelser derfor ikke nødvendigvis pædagogiske steder.

Prange og Strobel-Eisele (2006) behandler ikke særskilt spørgsmålet om steder for pædagogiske handlinger og deres betydning. Prange selv peger dog mere eller mindre direkte på spørgsmålet om pædagogiske steders betydning, når han hævder, at læring i sig selv er usynlig eller skjult og altid først viser sig i bestemte sammenhænge. Derfor er læring også præget eller formet af disse forskellige sammenhænge og deres forskellige intentioner, situationer, interesser osv. Den læring, der fx viser sig i skolen eller på ungdomsuddannelsen, er derfor anderledes end den læring, der finder sted uden for disse pædagogiske institutioner (Prange, 2005; Komischke-Konnerup, 2010a). I forlængelse heraf kan man sige, at stedet og den måde, hvorpå det er tænkt og udformet, får betydning for, hvorvidt menneskers læring på dette sted formes eller præges pædagogisk eller formes og præges på anden vis, fx økonomisk, religiøst eller politisk.

### 7.6.3 Nedfrosne didaktiske beslutninger

I skolepædagogisk kontekst udtrykkes spørgsmålet om steders pædagogiske betydning måske mest markant inden for didaktikken som en del af den såkaldte rammefaktor-teori. Hvor spørgsmålet om pædagogikkens lokale og konkrete steder ofte er blevet betragtet som noget sekundært i den almene didaktik, så fremhæver rammefaktor-teorien disse steders pædagogisk-didaktiske betydning som rammefaktorer. Ud fra denne didaktiske teori kan man sige, at de steder, hvor pædagogiske handlinger foregår, ikke blot er pædagogisk neutrale eller rent objektive rammer for disse handlinger. De kan også ses som pædagogisk-didaktisk meningsfulde og meningsskabende rammer for pædagogisk praksis. Det bliver tydeligt, når man fx betragter de rammefaktorer, som den norske didaktiker G. Imsen (2003) betegner som hhv. det *pædagogiske rammesystem* og det *materielle rammesystem*. Det pædagogiske rammesystem omfatter fx love, centralt fastsatte formål, forskrifter eller læseplaner. Det materielle rammesystem omfatter alle de rammefaktorer, der har med økonomi og materielle ressourcer at gøre, fx skolebygninger, inventar og undervisningsmidler (Imsen, 2003). Man kan sige, at de pædagogiske steder bliver til i en form for samspil mellem disse to rammesystemer. Altså et samspil mellem de dokumenter, der fx formulerer hensigten med, reglerne for og indholdet i den pædagogiske praksis, der forventes at foregå på det pågældende pædagogiske sted, fx skolen eller uddannelsen på den ene side – og de

materielle udformninger og indretninger, som disse steder også består af, på den anden side. Et samspil, som har betydning for de konkrete pædagogiske handlinger og interaktioner, der foregår i det pædagogiske hverdagslivs steder, og de situationer, der opstår dér. I sin omtale af rammefaktor-teorien beskriver G. Imsen dette forhold således "... *at det pædagogiske mønster på en måde kan fryses fast i det materielle rammesystem. Det materielle og det sociale system er tæt sammenvævet*" (ibid.: 312). Den tyske didaktiker H. Meyer (2008) gør en lignende pointe og hævder, at didaktiske beslutninger kan betragtes som nedfrosne i den måde, hvorpå fx lokaler er indrettet. I forlængelse heraf betragter Meyer klasselokalet som undervisningens "... *materialiserede curriculum ...*" (Meyer, 2008: 116).

Denne antagelse af steders pædagogisk-didaktiske betydning for social praksis møder man også i nyere tysk etnografisk undervisningsforskning (Breidenstein, 2006). I dansk pædagogisk-antropologisk og etnografisk sammenhæng finder man ligeledes en almenpædagogisk interessant optagethed af spørgsmålet om steders og rums indflydelse på menneskets sociale liv (se fx Dannesboe, 2017; Szulevicz, 2010; Madsen, 2007, 1995). Særlig interessant for denne undersøgelse er U.A. Madsens etnografiske studier af efterskolen og dens forskellige pædagogiske rum (Madsen, 2003). Her skelner hun mellem forskellige typer læringssteder på efterskolen og peger på, at hvert af disse steder rummer, hvad hun betegner som, en særlig læringsplan. En plan, som virker ind på disse steders aktiviteter og den orden, som findes dér (ibid.:). Madsens etnografiske studie underbygger således flere af denne undersøgelses vigtige pointer vedrørende pædagogiske steder på TE og PMU, men hendes blik på efterskolens hverdagsliv orienteres og begrundes primært af en mere samfundsvidenskabeligt og psykologisk orienteret teorihorisont, hvori pædagogiske teoridannelser kun i mindre grad indgår som noget grundlæggende.

## 7.7 Arrangementet i skolen – for livet

Hvis man betragter PMU og TE ud fra den frie danske skole- og uddannelsestradition, som de også er eksempler på, kan man sige, at der hverken er noget overraskende eller nyt i at tænke undervisning og værkstedets praktiske arbejde sammen. Fri-, efter- og folkehøjskolernes historie er helt grundlæggende præget af nogle af de centrale pædagogiske tanker, man også finder i arbejds- og værkstedspædagogik, og de praktiske fag har derfor altid spillet en fremtrædende rolle i de frie skolars pædagogiske tradition (Frandsen, Gjesing & Haue, 2012). Gennem N.F.S. Grundtvig, der som bekendt er en af inspirationskilderne til de frie skolars pædagogiske tradition, har man i de frie skoler altid kendt til forestillingen om en vekselvirkning ... *mellem hånd og ånd ...*" (ibid.: 198). Hos Grundtvig er legeme og ånd, ifølge teologen og højskolemanden Knud Hansen (2002), ikke

hinandens modsætninger som fx løgn og sandhed: *"Tværtimod at fornægte hinanden, forbindes de i en venlig vekselvirkning ..."* (Hansen, 2002: 184). Men også Rousseau (1962), hvis pædagogiske tanker ligeledes er en af inspirationskilderne til de frie skolars pædagogiske tradition, fremhævede det praktiske arbejde som betydningsfuldt for opdragelsen til frihed. Ikke fordi arbejdet var målet for opdragelsen, men, ifølge Rousseau, fordi mennesket ikke blot er et frit væsen, der lever isoleret. Det lever samtidig også sammen med andre som borger og derfor også i afhængighed. Derfor skal alle mennesker lære at arbejde, således at de gennem arbejdet kan betale de andre, altså samfundet, hvad de skylder. Den, der ikke arbejder, siger Rousseau, er ikke blot en tyv, men mister samtidig også sin frihed og dermed sin menneskelighed. Arbejdet, og især håndværket, sikrer, at mennesket kan leve i samfundet i frihed og som en ordentlig borger (Rousseau, 1962; Komischke-Konnerup, 2010a). Hvad enten man tager udgangspunkt hos Grundtvig eller Rousseau, så hører arbejdet således med til forestillingen om, at pædagogisk praksis skal bidrage til, at eleven eller barnet bliver både menneske og borger.

Når man anlægger en almenpædagogisk betragtning på værkstedet og altså betragter værkstedet som et pædagogisk arrangement, så bliver det tydeligt, at værkstedet som pædagogisk handlingsform ikke blot hører hjemme i socialpædagogiske institutioner, der er knyttet til en socialpolitisk eller socialfaglig sammenhæng. I de frie skolars mere end 150 år lange historie finder vi en skolepædagogisk praksis, der har meget tilfælles med mange af værkstedspædagogikkens grundlæggende antagelser og derfor også er udformet som pædagogisk arrangerede værksteder, hvor eleverne lærer om menneskets praktiske og fælles liv ved helt konkret at deltage og medvirke i et lokalt og pædagogisk arrangeret liv. Her knyttes det pædagogisk arrangerede værksted som socialpædagogisk handlingsform tydeligt til skoleformer, der traditionelt forstår skolen som skolen for livet og som, i hvert fald oprindeligt, hører hjemme i en opdragelses- og dannelsesorienteret pædagogisk tradition, der vil oplyse menneskets liv som et praktisk og fælles liv. I den forstand kan man sige, at især efterskoler, folkehøjskoler og frie fagskoler er indfældet i en særlig dannelsesorienteret, socialpædagogisk skoletradition. Ud fra en sådan betragtning kan man sige, at anvendelsen af arrangementet som grundlæggende pædagogisk handlingsform placerer de to undersøgte institutioner for unge med særlige behov i en skolepædagogisk tradition, som helt grundlæggende forbinder pædagogisk

praksis med forestillingen om menneskets liv som et praktisk og fælles liv, der også helt konkret må leves for at kunne læres.<sup>47</sup>

### 7.7.1 PMU og TE – et forudbestemt pædagogisk arrangeret liv

Når det pædagogiske arrangement her betragtes som den grundlæggende pædagogiske handlingsform på TE og PMU, så skyldes det, at denne handlingsform ikke fremtræder som et flygtigt eller kortvarigt forekommende fænomen i pædagogisk praksis på de to institutioner, men som noget, der fremtræder som et markant træk, der gentager sig ved de to institutioners praksis, og som derfor har en vis fasthed og varighed. Værkstedet som pædagogisk arrangement er ikke et tilfældigt pædagogisk ”værktøj”, som læreren eller pædagogen kan vælge til eller fra, men et grundlæggende eller alment træk ved det pædagogiske liv, som det praktiseres og leves på de to institutioner. Når man træder ind i de to institutioners pædagogiske liv, så træder man samtidig også ind i en grundlæggende pædagogisk arkitektur, som helt grundlæggende består af en række forskellige pædagogisk arrangerede værksteder, der gentager sig dag for dag, uge for uge, måned efter måned. En arkitektur, der ordner og forudbestemmer institutionernes pædagogiske praksis som et pædagogisk arrangeret liv, hvori eleverne kan lære gennem deres medleven og medvirken i dette arrangerede liv. I den forstand kan man sige, at i hvert fald en del af den pædagogiske praksis på TE og PMU allerede er forudbestemt for lærerne – både hvad angår pædagogisk handlingsform og hvad der skal formidles. Som pædagogisk arrangerede steder indeholder værkstedernes konkrete udformning og indretning således en række grundlæggende pædagogisk-didaktiske beslutninger forud for lærernes pædagogiske interaktioner med eleverne. På mange måder er scenen allerede sat og bestemmer, hvilke pædagogiske interaktioner der kan finde sted på de to institutioner.

---

<sup>47</sup> Jeg vil ikke yderligere forfølge værkstedspædagogikkens særlige historie og praksis her. Dertil er den alt for omfattende, kompleks og vanskelig at afgrænse. Ikke mindst er det vanskeligt at afgrænse værkstedsundervisningen som undervisningsform i forhold til en lang række andre undervisnings- og arbejdsformer. Således gør Laursen & Bjerresgaard (2009) opmærksom på, at betegnelsen værkstedsundervisning i praksis kan dække over så forskellige undervisningsformer som projektarbejde, emnearbejde, gruppearbejde og endda klasseundervisning. I stedet fastholder jeg et alment pædagogisk perspektiv i min analyse og beskrivelse af de grundlæggende pædagogiske handlingsformer på de to udvalgte institutioner. Jeg nøjes her med at henvise til de af mine tidligere artikler, hvor jeg har gjort rede for arbejdsbegrebet og den værkstedspædagogiske inspiration i pædagogisk praksis på 13 specialefterskoler inden for området. Her finder man også en række henvisninger til dele af den centrale faglitteratur på området (Komischke-Konnerup, 2010a, 2010b).



Dette understreges af den lovpligtige indholdsplans beskrivelse af værkstedsundervisningen, som man finder på TE's hjemmeside (TE, 2016). Her fremhæves værkstedet således som det centrale skolepædagogiske omdrejningspunkt, hvilket yderligere tydeliggøres i nedenstående formuleringer fra indholdsplanen:

*"... værkstedstimerne indgår med sine særlige perspektiver og muligheder for udvikling af både almene og specifikke kompetencer" (ibid.).*

*"Undervisningen i værkstedet (...) medvirker i øvrigt til at understøtte de værdier og dermed den prægning, som skolen står for" (ibid.).*

*"Værkstedsundervisningen er ikke et mål i sig selv, men bidrager til elevens dannelse og uddannelse" (ibid.).*

På uddannelsesstedet PMU, hvor der ikke er noget lovpligtigt krav om en indholdsplan, understreger flere forhold værkstedernes betydning som grundlæggende pædagogisk handlingsform. Dels det forhold, at (næsten) alle medarbejdere er tilknyttet et eller flere værksteder (PMU, 2016)<sup>48</sup>. Dels det forhold, at alle elever på PMU er tilknyttet et værksted uanset øvrige forskelligheder i den måde, hvorpå deres uddannelsesforløb ellers er sammensat. Endelig vidner det store antal værksteder på PMU om værkstedernes betydning. Der er i alt 13 værksteder, og hvert af disse værksteder har formuleret læringsmål, som kortfattet men klart udtrykker institutionens centrale antagelser om, hvad det vil sige at leve og handle som et ordentligt menneske blandt andre mennesker (ibid.).

### 7.7.2 Permanente eller midlertidige værksteder

Hvis man tager udgangspunkt i en skelnen mellem midlertidige og permanente værksteder (Jørgensen, 2003), så tilhører værkstederne på TE og PMU tydeligt den sidste type.<sup>49</sup> Ifølge Jørgensen forekommer den permanente værkstedstype

---

<sup>48</sup> Mens jeg gennemførte mine observationer på PMU i første halvdel af 2014, var der dog en række medarbejdere, der alene arbejdede som lærere på PMU's traditionelle specialundervisningstilbud, Basen. I løbet af mit ophold igangsatte ledelsen en forandringsproces, som senere resulterede i, at Basens undervisningstilbud blev nedlagt og undervisningen knyttet til værkstederne. Pædagogisk set kan Basen dog i virkeligheden også beskrives som et pædagogisk arrangeret værksted.

<sup>49</sup> Håkonsson anvender ligeledes betegnelsen permanente værksteder (Håkonsson, 2012). Denne anvendelse af betegnelsen er inspireret af oplevelser fra studieture i

imidlertid ikke ret ofte inden for skoleområdet, hvor man oftest anvender midlertidige eller periodiske værkstedstyper, når læreren ”... *skønner, at et konkret arbejde med anvendelse af bestemte færdigheder er hensigtsmæssigt*” (ibid.: 240). Som eksempler på periodiske eller midlertidige værksteder i skolen kan fx nævnes etablering af såkaldte læsehuler eller forfatterhjørner (ibid.).

Værkstederne på TE og PMU adskiller sig således fra, hvad der, ifølge Jørgensen, er almindeligt inden for det ordinære skoleområde, idet der på TE og PMU hovedsageligt er tale om permanente pædagogiske arrangementer, dvs. konkrete steder, typisk i form af bygninger og lokaler, der bevidst og på forhånd er arrangeret, indrettet og tilrettelagt med henblik på, at der kan opstå situationer og muligheder for de pædagogiske interaktioner og den pædagogiske formning af elevernes læring, der antages at kunne bidrage til elevernes dannelse og uddannelse. Værkstederne kan derfor betegnes som permanente pædagogiske steder, og disse steder udgør tilsammen den pædagogiske grundarkitektur, som bestemmer institutionernes pædagogiske praksis og de gentagelser, som træder frem i dette pædagogisk arrangerede liv.

Man finder dog også eksempler på midlertidige pædagogisk arrangerede værksteder, som i en periode skal udvikle og træne bestemte færdigheder og holdninger. Disse midlertidige pædagogiske arrangementer sigter som regel på at gøre det muligt for enkelte elever bedre at kunne deltage og medvirke i de permanente pædagogisk arrangerede værksteders liv på de to institutioner.

---

USA, hvor Håkonsson er stødt på en metode, der bliver omtalt som ”... *Learning stations ...*” (ibid.: 71). Ud fra Håkonssons korte beskrivelse af denne metode viser det sig dog, at disse stationer har en varighed på en uge, hvor eleverne arbejder 30 minutter hver dag. Efter en uge skifter eleverne til det næste værksted. Dette gentager sig i 5 uger. Derefter arrangeres der evt. nye værksteder (ibid.). Værkstedernes permanens på PMU og TE har en anden karakter. Dels har mange af værkstederne eksisteret i flere år, og dels opholder eleverne sig på disse værksteder i betydeligt længere tid – fra halve til hele år, helt efter hvilken institution der er tale om. På PMU afhænger opholdets varighed i vidt omfang af, hvad eleven ønsker og lærernes vurdering. På TE skifter eleverne værksted hvert halve år for at eleven ikke fastholdes i kun én bestemt interesse, men udvikler sig alsidigt. Spørgsmålet om permanens eller varighed må antages at have en vis pædagogisk betydning i denne sammenhæng – dels med henvisning til målgruppens pædagogiske erfaringer og dels med henvisning til de læringsprocesser, der antages at knytte sig til værkstedets arbejde. R. Sennett (2009) gør således opmærksom på håndværkets langsomme tid, hvori færdigheder skal udvikles, modnes og praksis skal lejre sig i kroppen for at færdigheden ikke længere er fremmed men bliver til en del af personen (ibid.: 30, 177, 295-296).

## 7.8 To typer værksteder

Værkstederne på TE og PMU kan i grove træk deles op i to typer pædagogiske arrangementer: en type værksteder, der tager udgangspunkt i elevernes interesser og arrangerer disse pædagogisk, og en type, der tager udgangspunkt i det forhold, at eleverne lever og bor sammen i pædagogisk arrangerede huse/husholdninger:

- **Interessen som pædagogisk arrangement:** Denne type værksteder er interessebaserede tilbud til eleverne om at lære sammen med andre, der har samme interesser, gennem deltagelse i værkstedets pædagogisk arrangerede liv. Værkstedets pædagogiske praksis tager typisk udgangspunkt i interesse for praktiske erhvervsfaglige områder som fx service, logistik eller produktion, mens andre værksteder tager udgangspunkt i interesse for naturen, idræt eller forskellige kunstneriske områder som fx musik, idræt, teater, billedkunst. Der er således en bred vifte af interessebaserede værksteder på begge institutioner. På PMU er værkstederne af denne type i udpræget grad rettet mod erhvervsfaglige interesser og en eventuel fremtidig deltagelse på arbejdsmarkedet, mens værkstederne på TE tager udgangspunkt i en mere bred vifte af forskelligartede interesser. På PMU er det muligt for eleverne at skifte værksted når som helst, hvis de (og/eller lærerne) finder et sådant skifte meningsfuldt for elevens fortsatte deltagelse i hendes uddannelsesforløb. På TE skal eleven vælge et nyt værksted hvert halve år. Kun undtagelsesvist tillades det eleven at skifte værksted eller på et tidspunkt i skoleforløbet at vende tilbage til et af de værksteder, hvor eleven tidligere har modtaget undervisning. På begge institutioner er det en grundlæggende antagelse, at eleverne lærer og (ud)danner sig gennem deres deltagelse, medleven og medvirken i værkstedets arbejde, dets omgang, vaner og orden. Med udgangspunkt i elevernes interesse forsøger denne type værksted som pædagogisk arrangement at skabe sammenhæng mellem at leve og at lære. Et pædagogisk arrangeret liv.
- **Huset som pædagogisk arrangement:** Til en vigtig del af skole- og uddannelsesforløbet på de to institutioner hører, at eleverne bor og lever sammen i pædagogisk arrangerede hus- eller bofællesskaber. Det gælder for alle efterskoleeleverne på TE samt flertallet af STU-eleverne på PMU. Formålet med disse hus- eller bofællesskaber er ikke blot, at eleverne skal have et sted at bo under deres uddannelse, men at de gennem konkret og praktisk medvirken i husets pædagogisk arrangerede og fælles pædagogiske liv lærer, hvordan man kan leve og bo sammen med andre og på længere sigt måske også leve et selvstændigt liv i egen husholdning, hvorfra man ideelt set også passer et job, en uddannelse og dyrker

fritidsinteresser. Set på den måde kan husene beskrives som værksteder på lige fod med de interessebaserede værksteder. På de to institutioner taler man ganske vist ikke om husene som værksteder. De omtales enten som bo-træningshuse eller omtales slet ikke. Det sidste er tilfældet med de elever på efterskolen, som endnu ikke er tilstrækkeligt parate til at flytte ind i de såkaldte bo-træningshuse, og som derfor lever og bor i det store husfællesskab, som efterskolen som kostskole udgør. Fælles for både efterskolens store husfællesskab og de betydeligt mindre bo-træningshuse på de to institutioner er dog, at de er tænkt og udformet ud fra samme grundlæggende pædagogiske idegrundlag som de øvrige værksteder. På begge institutioner er det en grundlæggende antagelse, at eleverne lærer og (ud)danner sig gennem deres deltagelse, medleven og medvirken i husets pædagogisk arrangerede liv, dets arbejde, dets omgang, vaner og orden. Med udgangspunkt i husets liv, dets nødvendigheder og dets orden forsøger husværkstedet som pædagogisk arrangement at skabe sammenhæng mellem at leve og at lære. På samme måde som det interessebaserede værksted kan altså også husværkstedet forstås som et pædagogisk arrangeret liv. Derfor vil også huset – uanset om det er stort eller lille – her blive betragtet og betegnet som et værksted, et pædagogisk arrangeret husværksted. Ud fra en sådan betragtning kan der på de to institutioner skelnes mellem to typer hus-værksted: *husværkstedet det lille hus* og *husværkstedet det store hus*.

### 7.8.1 Husværkstedet som eksemplarisk pædagogisk handlingsform

Det er altså primært inden for og/eller ved hjælp af disse to typer værksteder, at den pædagogiske praksis foregår. Pædagogisk praksis er således indfældet i det liv, der leves i denne pædagogisk arrangerede værkstedssammenhæng, og det er gennem deltagelse i dette pædagogisk arrangerede liv, at elevernes skole- og uddannelsesforløb tager form. Værkstedet som pædagogisk arrangement er på samme tid et konkret og fysisk *sted*, hvor pædagogisk praksis foregår, en bestemt pædagogisk *handlingsform* og et bestemt *budskab/tema*, som indeholder, hvad der antages at være betydningsfuldt for eleverne at lære gennem værkstedets pædagogiske praksis. Hvis man nærmere betragter de 30 frie skoler og uddannelsessteder, som bidrager til projektet, bliver man opmærksom på, at de alle 30 på forskellig vis arbejder ud fra en værkstedspædagogisk inspiration og med arrangementet som den helt grundlæggende pædagogiske handlingsform. Men ikke alle 30 institutioner anvender det interessebaserede værksted som en del af deres pædagogiske praksis. Fælles for alle 30 deltagende institutioner er derimod, at de alle, på forskellig måde, kan siges at anvende huset eller husværkstedet som pædagogisk arrangement. Også i denne mere kvantitative forstand kan

husværkstedet betragtes som eksemplarisk for pædagogisk praksis. Selvom mine observationer på PMU og TE også omfattede flere interessebaserede værksteder, vil jeg i det følgende udelukkende fokusere på husværkstedet som pædagogisk arrangement. Ikke på grund af ovenstående kvantitative betragtning, men fordi mine analyser viser, at husværkstedet, som allerede nævnt, er tænkt og udformet ud fra samme grundlæggende pædagogiske idegrundlag som de interessebaserede værksteder. På begge institutioner er det en grundlæggende antagelse, at eleverne lærer og (ud)danner sig gennem deres deltagelse eller medvirken i værkstedets pædagogisk arrangerede liv, dets arbejde, dets omgang, vaner og orden. Pædagogisk set kan husværkstedet som pædagogisk handlingsform derfor betragtes som pædagogisk eksemplarisk for praksis på de to undersøgte institutioner – og sandsynligvis også for de øvrige deltagende institutioner.

## 7.9 Det pædagogisk arrangerede liv i to husværksteder

Ud fra ovennævnte antagelse af husværkstedet som eksemplarisk eller almen pædagogisk handlingsform for de to institutioners lokale pædagogiske praksis vil de to følgende kapitler rette blikket pædagogisk analyserende, fortolkende og beskrivende mod konkrete steder og situationer i to husværksteders pædagogisk arrangerede hverdagsliv. Kapitel 8 omhandler et af PMU's små husværksteder, og kapitel 9 omhandler TE's store husfællesskab.

Som nævnt findes værkstedstypen *husværkstedet* – *det lille hus* på begge de undersøgte institutioner. Selvom disse husværksteder som allerede nævnt er pædagogisk arrangerede steder, så er disse huse samtidig elevernes private bopæl. Man kan diskutere, hvor bogstaveligt det kan tages på TE, hvor eleverne er noget yngre, og hvor livet i de små huse derfor også i vidt omfang er underlagt en udpræget skoletænkning, hvor de unge betragtes som grundskoleelever, umyndige, der endnu primært hører hjemme i (kost)skolens store fællesskab og altså i en udpræget kollektiv orden. For STU-eleverne, som bor i de små huse på PMU, er sagen betydeligt mere klar, fordi eleverne her er noget ældre. De er, i juridisk forstand, allerede myndige personer, hvilket må antages at give betegnelsen privat bopæl en lidt anden betydning end på efterskolen – også selvom der i begge tilfælde er tale om, at det liv, der leves i huset, er en del af en pædagogisk sammenhæng. I det lille hus på PMU kan man sige, at pædagogisk praksis hele tiden principielt er tæt på et ikke-pædagogisk arrangeret liv, fordi husværkstedet her er en del af en ungdomsuddannelse, efter hvis afslutning eleverne for alvor træder ud i et ikke-pædagogisk liv, altså til et selvstændigt og ansvarligt voksenliv. I de små huse på TE er pædagogisk praksis derimod ikke så tæt på et ikke-pædagogisk liv, men forbereder, i de fleste tilfælde, til fx en STU-uddannelse eller andre former for pædagogisk arrangerede overgange til et ikke-pædagogisk arrangeret liv. For begge

grupper elever gælder dog, at de hverken bor sammen i husene, fordi de fx er gode venner, har lyst til at bo i kollektiv eller fordi de deler en eller anden bestemt interesse. De bor og lever sammen i disse huse, fordi de alle har behov for at modtage en undervisning, der giver dem mulighed for at lære, hvordan man kan leve og bo sammen i en husholdning. De lever, med andre ord, et pædagogisk arrangeret liv i husværkstedet.

Jeg har fulgt den pædagogiske hverdag i nogle af de små husværksteder på begge institutioner. I dette kapitel vil jeg dog alene tage udgangspunkt i det pædagogiske liv i et enkelt af PMU's små husværksteder. Det var her, jeg oplevede, at husværkstedet trådte meget tydeligt frem for mig som et selvstændigt pædagogisk arrangement og altså ikke blot som et sted, hvor eleverne bor, mens de er under uddannelse. De små husværksteder på TE har ganske vist principielt den samme pædagogiske ide som husværkstedet på PMU, men dets fremtræden som selvstændigt pædagogisk arrangement var mindre tydelig. Jeg oplevede, at pædagogisk praksis på det lille husværksted på TE var meget vanskeligt at afgrænse i forhold til efterskolens store pædagogisk arrangerede husfællesskab. Det store husværksted på TE trådte pædagogisk set så tydeligt frem, at de små huse på TE forekom mig som en slags pædagogisk appendiks til det store husværksted på TE. Efterskolens store hus overskyggede ganske enkelt efterskolens små husværksteder som selvstændige pædagogiske arrangementer.

På den baggrund har jeg valgt først at koncentrere mig om at analysere, fortolke og beskrive mine observationer fra et husværksted på PMU. Her træder husværkstedets pædagogiske liv frem på en måde, som ikke blot tydeliggør husværkstedets særlige pædagogik, men som samtidig viser sig at rumme indgangen til en forståelse af, hvad der er grundlæggende eller alment for de øvrige værksteder på PMU og TE, og som derfor gentager sig på trods af alle deres lokalt betingede forskelligheder. Det, jeg her betegner som efterskolens store husværksted, hviler ligeledes på de samme pædagogiske grundtanker som de øvrige pædagogisk arrangerede værksteder på de to institutioner. Selvom der således er stærke pædagogiske ligheder mellem det store husværksted og de øvrige værksteder på de to institutioner, så adskiller efterskolens store husværksted sig også på nogle områder fra disse. Efterskolens store husværksted vil derfor blive behandlet særskilt i afhandlingens kapitel 9.

## 8. Det lille hus i byen – et socialpædagogisk uddannelsesværksted

### 8.1 Huset – indretning og formål

Det lille hus, som er en del af uddannelsesstedet PMU, er beliggende centralt i en større by ca. 20 minutters kørsel i bil fra PMU's hovedkvarter, Kuben. Det er et pænt, ældre, gulmalet hus med rødt tegltag og med et noget mindre anneks beliggende parallelt med huset. Der er ingen ydre tegn på, at huset er en del af en pædagogisk institution. Imellem de to bygninger er der et hyggeligt gårdmiljø med havemøbler. Der er plads til seks elever i huset, men der bor kun fire på tidspunktet for mine observationer. Der bor desuden to elever i annekset. I annekset er der en mindre grad af pædagogisk professionel hjælp, fordi annekset udgør en slags mellemtrin eller overgang mellem huset, hvor der er megen hjælp, og et næsten selvstændigt liv i egen lejlighed ude i byen. Huset, annekset og egen lejlighed beskriver således tre mulige trin for bo-delen i de unges uddannelsesforløb på PMU. Udvendigt er huset pænt renoveret og fremtræder meget velholdt. Indenfor er der ligeledes velholdt, rent og meget ordentligt i alle rum. Husets indretning består af et stort fællesareal, som udgøres af et stort, åbent køkken/alrum med et meget langt spisebord med mange siddepladser i forlængelse af køkkenet. I samme rum er der indrettet et sofaarrangement, som er orienteret mod et TV/fladskærm. Møblerne er pæne, og der hænger kunst på væggene. Der er et stort fælles badeværelse i stueetagen, som også fremtræder rent og ryddeligt. I bryggerset er der vaskemaskiner og tørretumbler. Hver elev har sit eget værelse. Værelserne befinder sig hhv. i stueplan og på første sal i huset. I gangen mellem værelser og køkken/alrum/stue hænger to store whiteboard-tavler på væggen. Her er der ophængt en række manualer og skemaer, der fortæller om fordeling/koordination af husets forskellige faste arbejdsopgaver og beskriver den måde, hvorpå hver enkelt af disse arbejdsopgaver skal udføres.

Under overskriften ”*Samvær(d) i PMU*” finder man desuden også husværkstedets husorden på tavlen. Denne husorden indledes med bl.a. følgende formulering: ”*I PMU lægger vi vægt på, at elever og medarbejdere sammen skaber et godt leve- og arbejdssted (...) et sted, hvor man udvikler sig, et sted hvor man lærer nyt, hvor man bliver klogere på sig selv og andre*” (PMU, 2014). I indledningen fastslås det således, at husværkstedet *både* er et leve- og arbejdssted og et pædagogisk sted, hvor man udvikler sig, lærer nyt og bliver klogere på sig selv og andre. Husets orden formulerer således en grundlæggende forestilling om husets gode liv som et levet pædagogisk arbejdsfællesskab, et fælles og praktisk orienteret pædagogisk liv. Denne formulering af husets pædagogiske og sociale ethos, dets sædvane eller

orden, efterfølges af nogle helt konkrete husregler for personlig hygiejne, besøg af gæster, støjende adfærd, oprydning osv.

Bortset fra disse tavler, og måske antallet af værelser, er der ingen umiddelbare tegn på, at man her befinder sig på en del af en pædagogisk institution. Denne umiddelbare mangel på institutionskarakteristika deler huset med resten af PMU's pædagogiske steder (feltnotat 1:196-211). På husets førstesal er der dog også et meget lille rum (6-7 kvm), der benyttes som et slags nødtørftigt eller uofficielt kontor for husets professionelle. På væggen hænger to små pengeskabe. I det ene skab befinder sig de personlige ejendele, som eleverne gerne vil have låst inde. I det andet skab er der medicin til de elever, der har medicinkrævende diagnoser<sup>50</sup>. Medicinen udleveres af husets professionelle til eleverne på ugebasis. Eleverne skal således i et vist omfang selv lære at holde styr på deres medicin (feltnotat 2: 263-268).

Der er tilknyttet to professionelle personer til huset, og der er mindst en af disse personer i huset på alle ugens hverdage. Officielt betegnes disse professionelle som bo-trænere (PMU, 2014). Den bo-træner, som jeg var tættest på, og som fungerede som en af mine nøglepersoner, finder dog betegnelsen pædagogisk vejleder mere præcis, fordi hun også gør så meget andet end at træne, siger hun, og omtaler aktiviteterne i huset som praktisk undervisning (PMU-feltnotat 1: 279-280; PMU-feltnotat 2: 291-299). Mine besøg i huset bekræfter hendes pointe, og jeg anvender derfor betegnelsen vejleder i det følgende – også selvom det strengt taget ville være mest nærliggende at anvende betegnelsen værkstedslærer. Både i forlængelse af ovenstående forståelse af huset som et værksted, og fordi hun selv og hendes kollega betegner husets pædagogiske praksis som en særlig form for undervisning.<sup>51</sup>

PMU's beskrivelse af denne bo-undervisning finder man på institutionens hjemmeside (PMU, 2014) i form af en kort tekst, der fortæller, hvad det er, eleverne har mulighed for at lære ved hjælp af husets praktiske undervisning, som PMU på hjemmesiden altså omtaler som bo-træning. Heraf fremgår det overordnede formål

---

<sup>50</sup> Flertallet af eleverne har diagnoser, som også kræver medicinsk behandling. Det er dog ikke nødvendigt i denne afhandlings sammenhæng at oplyse, hvilke diagnoser eleverne i huset har, og derfor udelades denne oplysning her.

<sup>51</sup> I STU-lovgivningen tales der desuden ikke om bo-træning men i stedet om bo-undervisning som del af et planlagt og koordineret uddannelsesforløb (UVM, 2013: §6, §4). Der er således tale om en lovgivning, der understreger, at der er tale om et uddannelsesforløb på et uddannelsessted og fx ikke et socialpædagogisk opholdssted.



med denne pædagogiske praksis: ”... du lærer at bo og klare dig selv” (ibid.). For at kunne klare sig selv skal eleverne lære ”... at klare alle små og store opgaver, som for eksempel at vaske tøj, at lave mad og have styr på dine penge” (ibid.). Selvom der her er tale om en meget kortfattet og overordnet beskrivelse af husets pædagogiske praksis, kan man betegne den som husets *formelle læseplan*, der altså ganske kort beskriver, *hvad* der skal læres gennem husets praktiske undervisning og med hvilket *formål*: Eleverne i huset skal en dag kunne leve et selvstændigt liv, og det forudsætter, ifølge PMU’s formelle læseplan, at man er i stand til selv at håndtere en række praktiske husholdningsopgaver. Derfor skal disse små og store husholdningsopgaver læres gennem husets praktiske undervisning.

### 8.1.1 Planlagte gentagelser – husets operationaliserede læseplan

Husets pædagogiske hverdagsliv er præget af mange gentagelser. Hver mandag efter aftensmaden holdes der husmøde, som varer ca. en halv time. Her taler og aftaler eleverne og husets vejleder om forhold af fælles interesse, fx udarbejdelse af fælles madplan for mandag-torsdag. På baggrund af madplanen udarbejdes tillige en fælles indkøbsliste for huset: madvarer, toilet- og rengøringsartikler osv. Det er denne fælles indkøbsliste, der følges, når en elev sammen med vejlederen gennemfører det ugentligt indkøb i et af byens supermarkeder hver onsdag. Hver enkelt elev laver mad på skift sammen med vejlederen hver mandag-torsdag kl. 16.30. På disse fire hverdage spiser eleverne også sammen på samme tidspunkt. Hver fredag mødes vejlederen med hver enkelt af de elever, som bliver hjemme i huset i weekenden (hvor der ikke er professionelt personale). De aftaler en individuel madplan, og der købes ind til weekenden sammen med vejlederen. De elever, der ikke skal være i huset i weekenden, får madpenge udleveret af vejleder. Hver onsdag formiddag er der såkaldt bo-træningsdag i huset, hvor der typisk gøres rent – både på husets fællesområder og på elevernes private værelser. Derfor møder eleverne senere til arbejdet på PMU’s øvrige værksteder om onsdagen. Hver torsdag er der fællesspisning og aktiviteter både for husets egne elever og de elever, der bor selv ude i byen. Ofte er der 12 elever i huset om torsdagen. I løbet af ugen kan der desuden være arrangeret forskellige fælles fritidstilbud til eleverne: film, teater, koncert, wellness, sport osv.

Husets gentagelser er altså planlagte eller arrangerede gentagelser, således at de finder sted på helt bestemte dage og i vidt omfang også på bestemte tidspunkter. Der gøres ikke rent i huset, fordi nogen spontant får lyst til det, eller når nogen synes, at der er behov for rengøring. Der gøres rent hver onsdag formiddag, fordi det er fastlagt i husets plan, at der arbejdes med rengøringsopgaver netop på dette tidspunkt. Husets gentagelser er således ikke udtryk for individuelle, spontane indskydelser – hverken fra vejlederens eller elevernes side – men er udtryk for en

bestemt, på forhånd fastlagt, fælles orden eller prioritering, som i vidt omfang definerer husets pædagogisk arrangerede hverdagsliv. De planlagte arbejdsopgaver, der kommer til udtryk i husets konkrete gentagelser, og som alle elever skal deltage i, kan forstås som husets *operationaliserede og/eller materialiserede læseplan*, der tager udgangspunkt i husets formelle læseplan, og som på forhånd er nedfrosset i husets pædagogisk arrangerede liv og dets planlagte gentagelser, som bringer forskellige handlinger, lokaler, materialer, udrustninger osv. pædagogisk i spil.

Det er med udgangspunkt i dette pædagogisk arrangerede liv og dets gentagelser, at eleverne hver dag tager på arbejde i et andet af PMU's værksteder, i praktik på en lokal virksomhed eller i skole som en del af deres uddannelsesforløb. Og det er til dette pædagogisk arrangerede hus med dets mange fælles gentagelser, at eleverne hver eftermiddag vender tilbage fra hver deres individuelt tilrettelagte uddannelsesforløb uden for huset. Husets fælles gentagelser kan således ses som udgangspunktet for hver enkelt elevs daglige gentagelse i form af deltagelse i de øvrige dele af hendes uddannelsesforløb, som finder sted uden for huset, men hvor huset altså samtidig selv er en del af dette uddannelsesforløb.

## 8.2 Fælles morgenmad – optakten til en arbejdsdag

Allerede ved mit første møde med huset, dets beboere og deres pædagogisk arrangerede liv træder gentagelse frem som betydningsfuldt for husets pædagogiske praksis. Denne onsdag er det, som hver onsdag, den fælles rengøring af huset, som gentager sig.

Onsdag kl. 08.15 (PMU-feltnotat 1: 222-255)<sup>52</sup>:

*Vi sidder alle ved spisebordet. Der er kaffe og rundstykker. Vejlederen fortæller, at sådan starter hver onsdag, som er husets bo-træningsdag (hver onsdag er også en lærer fra et af de andre værksteder tilknyttet husets arbejde). Der er en hyggelig stemning, og det er let at få de unge til at tale om deres hverdag og deres uddannelsesaktiviteter. Vejlederen hjælper gennem samtale eleverne med at bidrage/deltage i samtalen ved bordet. Tonen (ved spisebordet) er høflig og venlig*

---

<sup>52</sup> Der citeres direkte fra mine feltnotater. Citater fra feltnotater er i kursiv. Anvendelse af parentes angiver, at der er fjernet tekst – enten for at anonymisere eller for at springe dele af den oprindelige tekst over, som ikke er relevante i den pågældende sammenhæng. Anvendelse af parentes kan også markere, at der er tilføjet teksten noget efterfølgende for at gøre teksten mere læsevenlig. For at anonymisere anvender jeg ikke elevers og læreres egne navne. Af samme grund forandrer jeg i nogle tilfælde elevers eller læreres køn.

*men også humoristisk. Efterhånden flyder samtalen frit, enkelte (elever) er lidt tavse. Der grines indimellem.*

*En af eleverne fortæller mig, at hun skal begynde sin praktik i dag i Føtex. Hun virker en smule beklemt.*

*En anden elev, Henrik, fortæller, at han arbejder på Fragten (transport- og logistikværkstedet), hvor han er chauffør. (...) Han fortæller, at de mange gange er på langtur til København med fragt. Jeg spørger, om der er lærere med på disse ture. Han fortæller, at de kører to elever sammen uden lærere, men at de kan ringe hjem til Fragten, hvis de har behov for hjælp. Dagen før var de i Aalborg, hvor bilen gik i stykker midt på Åboulevarden (?), som er et af de mest trafikerede steder i byen. De måtte tilkalde Falck og vente 1½ time, før de fik hjælp. En parkeringsvagt dukkede op, og de fortalte ham, at de havde tilkaldt hjælp, hvorefter han gik videre. (...) Han fortæller om morgenrutinen i Fragten, hvor eleverne hver dag får fælles morgenmad og holder møde om, hvordan dagens opgaver skal håndteres.*

*En anden elev, Linda, fortæller mig, at hun arbejder på værkstedet Kiramik (hvor man fremstiller og sælger kunsthåndværk) (...). Dér (på værkstedet) bliver (eleverne) tjekket hver morgen, om eleverne har madpakke med, om de har været i bad osv.*

*En anden elev (...) er tavs og tilbageholdende, men ved hjælp af vejlederens opfordrende spørgsmål og samtale fortæller hun, at hun har været på PMU i 4½ år. Hun arbejder i PMU's reception. Men snart skal han flytte til (...) selvom hun egentlig (oprindeligt kommer fra) (...). Hun har dog været nødt til at skifte kommune, fordi hendes forældre, PMU og hun selv vurderer, at det vil være uheldigt for hende at vende tilbage til (...). Vejlederen fortæller, at hun har haft de forkerte venner i (...).*

*Efter morgenmaden gøres der rent på værelser og fællesarealer. Eleverne har forskellige opgaver. Opgavens karakter og omfang tilpasses den enkelte elev, fortæller vejlederen: "Nogle kan kun klare lidt og andre meget." Vejlederen fortæller mig, at eleverne skifter opgave, når der er indøvet en rutine.*

*Jeg kan se to af eleverne arbejde (med at gøre rent) (...) i hhv. køkken og ved spisebordet. En elev (...) støvsuger i stuen, ordner sofa, tørrer bord af, sætter stole op, vasker gulv. Værkstedslæreren vasker gulv i køkkenet, og vejlederen går rundt forskellige steder i huset og hjælper til, snakker med eleverne og giver råd, kan jeg høre.*

Man bemærker her, at husets bo-træningsdag, som finder sted hver onsdag, indledes med en fælles morgenmad, hvor der bl.a. serveres rundstykker, hvilket ikke er almindeligt på ugens øvrige dage. På de øvrige dage skal eleverne almindeligvis selv sørge for at komme op, gøre morgentoilette, spise morgenmad og komme med tog eller bus til deres forskellige værksteder rundt omkring. Den fælles morgenmad markerer således, at bo-træningsdagen er et fælles anliggende, og dette fælles anliggende højtideligholdes eller markeres med en særlig form for morgenmad – nemlig de rundstykker, som vejlederen medbringer hver onsdag morgen. Samtidig markerer den fælles morgenmad i huset et fællestræk med mange af de øvrige værksteder, som eleverne arbejder på. På mange af de interessebaserede værksteder begynder arbejdsdagen med en fælles start på dagen, fx i frokoststuen på arbejdspladsen, hvor man enten spiser morgenmad sammen eller drikker en kop the eller kaffe sammen. Her taler man sammen, enten om forskellige personlige hændelser og oplevelser, om noget man har set i nyhederne, om gårsdagens hændelser på værkstedet eller om de opgaver, der skal løses på værkstedet i dag. Den fælles morgenmad i forbindelse med husets bo-træningsdag er således en del af en gentagelse, der finder sted på de fleste af PMU's værksteder: Man begynder arbejdsdagen med et fælles møde, hvor man taler sammen om det liv, der leves inden for og uden for værkstedernes pædagogisk arrangerede liv. Denne fælles opstart lader til at være en del af det, man kunne kalde værkstedernes fælles pædagogiske læseplan.

### **8.2.1 Husets nødvendighed – en opfordring til selvstændighed**

Den fælles morgenmad hver onsdag markerer, at husets bo-træningsdag er en fælles arbejdsdag på samme måde som på PMU's andre værksteder. Huset er altså ikke blot et sted, hvor man opholder sig for at spise, sove eller holder fri, men altså også et sted, hvor alle er forpligtet på at deltage i husets fælles arbejdsopgaver. Et fællestræk ved de fleste af husets gentagelser er, at de indeholder eller består af arbejdsopgaver, som er fælles og forpligtende for alle elever. De forpligtende arbejdsopgaver, som disse gentagelser består af, er fastlagt forud for eleverne og henter deres umiddelbare begrundelse og mening fra det, man kan kalde husets nødvendighed. Der skal nødvendigvis gøres rent, købes ind, vaskes tøj, laves mad, tales sammen om fælles anliggender, opnås forståelse for, hvordan man omgås hinanden i huset, hvis det skal kunne lade sig gøre for eleverne at leve og bo sammen i huset. Det er disse husets nødvendigheder, som arrangeres og udnyttes pædagogisk, og det er derfor, at huset kan betegnes som et pædagogisk arrangement. Husets nødvendigheder antages at opfordre eleverne til deltagelse i husets pædagogiske praksis med henvisning til livet i huset og de konkrete nødvendigheder, som husets liv stiller eleverne overfor. Der er således ikke, som på mange andre pædagogiske institutioner, ansat fx rengøringspersonale eller

køkkenpersonale, som løser husets nødvendigheder for at give plads til pædagogisk praksis. Selvom vejledere og værkstedslærere ofte også selv deltager og hjælper til i arbejdet, er det altså ikke for at aflaste eller befri eleverne for arbejdsopgaverne i huset. Det er som nævnt disse opgaver, der udgør husets læseplan, og som derfor også er en helt central del af huset som pædagogisk arrangement, som værksted. I alle dele af husets planlagte liv træder kravet om, at eleverne selv skal være aktive og medvirke i løsningen af husets opgaver, tydeligt frem. Som vejlederen gør opmærksom på ovenfor, skal eleverne gennem deres konkrete medvirken i husets arbejdsopgaver indøve rutiner i forhold til disse opgaver. Rutiner, der ud fra læseplanens perspektiv er nødvendige, for at de en dag kan leve og bo som selvstændige mennesker – eller så selvstændigt som muligt. Elevernes deltagelse og medvirken i husets læseplansbestemte opgaver antages således at bidrage til deres dannelse som selvbestemmende mennesker.

### 8.2.2 Det skal gøres ordentligt – men vi kan gøre det sammen

Arbejdsopgavernes karakter og omfang kan tilpasses den enkelte elevs forudsætninger, fortæller vejlederen ovenfor. Derfor kan eleverne få forskellige former for hjælp til at håndtere vanskelighederne med at løse opgaverne, men de kan ikke, eller kun meget sjældent, fritages for at arbejde med opgaverne. Derved opstår der en slags dobbelt handling i husets pædagogisk praksis, som kommer til udtryk i den følgende situation, hvor en elev giver op over for den vanskelighed, som ordentlig rengøring af plisserede lampeskærme frembyder:

*Karen er ved at gøre rent i stuen, som hun plejer. Vejlederen opfordrer hende til at se nærmere på de plisserede lampeskærme (de er ikke ordentligt rengjorte). Karen: "Ja, det kan jeg godt se." Vejlederen viser (...) hvordan man gør skærmene rene. Karen: "Vil du gøre det for mig?" Vejleder: "Vi kan gøre det sammen om lidt." Karen: "Ja." Vejleder: Så må vi prøve, om vi kan." Karen: "Ja. Vi prøver." (PMU-feltnotat 2: 255-258).*

Der er tale om en elev, som jeg i forskellige sammenhænge generelt har oplevet som både flittig og positiv over for arbejdsopgaver, men som indimellem bliver træt og opgivende over for mere vanskelige opgaver, som kræver koncentration. På trods heraf hverken nedjusterer eller opgiver vejlederen opgaven og dens vanskeligheder (det skal gøres ordentligt) og hun opfordrer fortsat eleven til at løse arbejdsopgaven. I stedet ændrer vejlederen situationen ved at tilpasse eller dimensionere sin opfordring på en sådan måde, at eleven ikke mister modet, men indvilger i at gøre et nyt forsøg på at håndtere rengøringens vanskeligheder. Denne tilpassede opfordring ser i denne situation ud til at bestå af tre bevægelser eller træk, som vejlederen foretager. Man ser således, at vejlederen i situationen

- solidariserer sig med eleven og tilbyder at løse den vanskelige opgave sammen med eleven. Fra at være en individuel opgave for eleven forandres opgaven nu til at være en fælles opgave for eleven og vejlederen: *"Vi kan gøre det sammen ..."*
- udsætter opgaveløsningen til lidt senere. Fra at være en opgave, der skal udføres straks, bliver det til en opgave, som de kan gøre sammen"... *om lidt.*" Vejlederen fjerner altså det umiddelbare tidspres fra eleven og signalerer, at der er god tid til løsningen af opgaven,
- anerkender fejl som en del af opgaveløsningen og flytter elevens fokus ved at tale om arbejdet med opgaven som et fælles forsøg, noget, der sådan set også kan mislykkes for andre – ikke blot for eleven, men fx også for vejlederen: *"Så må vi prøve, om vi kan."* Og eleven tilkendegiver, at hun har forstået vejlederens budskab om, at alle kan fejle, og at der altså er plads til fejl i husets arbejde, og hun siger: *"Ja. Vi prøver."*

Det er i den forstand, at man kan tale om, at vejlederen yder en dobbelt pædagogisk hjælp til eleven, som umiddelbart kan forekomme en smule paradoks. Dels ved at vejlederen fastholder, at den læseplansbestemte arbejdsopgave skal løses gennem elevens medvirken – også selvom den udgør en vanskelighed for eleven. Dels ved at vejlederen hjælper eleven med at håndtere den vanskelighed, som opgaven stiller eleven overfor. Ikke ved at ændre på opgaven for derved at fjerne vanskeligheden, men ved at tilpasse eller dimensionere sin opfordring og sin hjælp til eleven på en sådan måde, at eleven er villig til at gøre et nyt forsøg. Denne dobbelte handling gentager sig som en fremtrædende pædagogisk grundfigur i husets pædagogiske praksis og kan måske betragtes som eksemplarisk for vejledernes pædagogiske praksis i huset. Selvom vejlederen altså ovenfor fortæller, at opgaverne i huset tilpasses hver enkelt elev, så har jeg kun meget sjældent set eksempler på, at en sådan tilpasning resulterer i, at opgaven gøres mindre vanskelig for eleven eller helt frafalder. I de fleste tilfælde ændrer eller tilpasser vejlederen i stedet situationen ved at forstærke eller dimensionere sin opfordring og sin hjælp til eleven på en sådan måde, at eleven ikke opgiver at arbejde med opgaven.

Nogle uger senere observerer jeg, at den samme elev nu er i gang med at gøre ovnen ren:

*I køkkenet er Karen i gang med at gøre ovnen ren. Vejlederen kommer og snakker med Karen. Vejlederen ser, at der er krummer mellem ovnen og ovnlågen. Vejlederen foreslår, at de kan bruge støvsugeren til at få krummerne op. Karen:*

*"Lad os prøve". Vejleder henter støvsuger, og (eleven) prøver. Det lykkes. Vejleder: "Og så er det værelset, Karen" (PMU-feltnotat 4: 380-382).*

På samme måde som ved rengøringen af de plisserede lampeskærme ser vi, at vejlederen også i denne situation fastholder kravet om, at opgaven skal udføres ordentligt: Krummerne mellem ovn og ovnlåge skal fjernes. Igen tilpasser vejlederen sin hjælp og sin opfordring i situationen:

- hun solidariserer sig igen med eleven og foreslår, at *de* (pluralis) kan bruge støvsugeren til at løse den vanskelige opgave med at få nogle små brødkrummer fjernet fra et vanskeligt tilgængeligt sted. Eleven tager straks imod tilbuddet om at forstå opgaven som en fælles opgave: *"Lad os prøve."* (pluralis),
- hun formulerer i denne situation sin hjælp som et *forslag* til eleven. Eleven viser i sin respons på forslaget (*"Lad os prøve"*), at hun er klar over, at vejlederens forslag opfordrer til at gøre et *forsøg* på at overvinde vanskeligheden, og at forslaget derfor tillige er en anerkendelse af, at forsøget kan mislykkes, og at fejl i forsøget på at løse opgaven altså ikke er fejl men netop forsøg,
- vejlederen har i denne situation ikke behov for at udsætte løsningen af opgaven. Eleven er denne gang ikke opgivende, men gør *straks* selv et nyt forsøg på at overvinde vanskeligheden. Da forsøget lykkes, opfordrer vejlederen *straks* eleven til at tage fat på den næste opgave, som i dette tilfælde er rengøring af elevens værelse. Med denne opfordring til straks at tage fat på den næste arbejdsopgave signalerer vejlederen, at der ikke er god tid til at løse opgaven. Meningen er klar nok: Opgaven er løst. Kom i gang med den næste opgave!

Også i denne sidste rengøringssituation lader den pædagogiske handling, der viser sig her, beskrive som to former for hjælp: dels som en hjælp, der består af kravet om, at opgaverne skal løses ordentligt (ingen støv, ingen krummer), og dels som en situationsbestemt, tilpasset eller dimensioneret form for hjælp. Betragter man de to rengøringssituationer under ét, viser det sig, at temaerne *solidaritet* (alene/fællesskab), *tid* (god tid/begrænset tid) og *fejl* (fejl/ikke-fejl) indgår som betydningsfulde for udformningen eller dimensioneringen af den situationsbestemte hjælp i begge disse situationer.

### 8.2.3 Husets pædagogiske praksis – mellem gentagelsens tvang og situationel tilpasning

Med udgangspunkt i ovenstående eksempler kan man sige, at det er et fremtrædende træk ved husets pædagogiske praksis, at denne praksis forsøger at fastholde kravet til eleven om at lære det, som husets formelle læseplan foreskriver ved at fastholde kravet om at medvirke i løsningen af de planlagte arbejdsopgaver, som husets gentagelser stiller til eleverne.

Denne indirekte fastholdelse af læseplanens krav kommer til syne som to former for pædagogisk hjælp til eleverne:

- For det første viser denne hjælp sig i form af husets planlagte eller arrangerede gentagelser, som dels tvinger eller opfordrer eleverne til at medvirke i løsningen af husets pædagogisk arrangerede opgaver, og som dels leverer den tidsstruktur, som gør det muligt for eleven at øve sig og udvikle rutiner i omgangen med de vanskeligheder, som husets opgaver stiller eleven overfor. Husets arrangerede gentagelser kan derfor betragtes som den pædagogisk-didaktiske transformation af den formelle læseplans overordnede krav og forventninger til husets uddannelsesforløb.
- For det andet viser denne hjælp sig som en personlig, situationsbestemt og tilpasset hjælp, der består i at fastholde elevens medvirken i husets pædagogisk arrangerede opgaver, og som på forskellig vis hjælper og opfordrer eleven til selv at håndtere de vanskeligheder, som opgaverne stiller eleven overfor med den hensigt, at eleven en dag selv vil kunne håndtere disse vanskeligheder.

Man kan sige, at husets pædagogiske praksis kommer til syne som et samspil mellem disse to former for pædagogisk hjælp: husets planlagte gentagelser, som stiller eleven i vanskelige situationer, og vejlederens situationsbestemte tilpasning af hjælpen til eleven, som er blevet bragt i disse vanskelige situationer.

## 8.3 "Jeg vil hellere slappe af" – om behovet for pædagogisk indføring i huset som pædagogisk arrangement

Som nævnt kan dette samspil betragtes som en pædagogisk grundfigur, der gentager sig og træder frem i husets pædagogiske praksis men på forskellige måder, alt efter situationen og hvilke opgaver der skal løses. Imidlertid oplevede jeg også en situation, hvor husets dobbelte pædagogiske hjælp blev afvist eller udfordret af



elever. En situation, som ganske vist skiller sig ud, fordi den bryder med husets sædvane. Når den alligevel er pædagogisk interessant for en beskrivelse af husets pædagogiske praksis, er det, fordi den henleder opmærksomheden på, at der også er grænser for værkstedet som pædagogisk arrangement. Grænser, som peger på det forhold, at også medvirken i værkstedet som pædagogisk arrangement må læres – og nogle gange med en forstærket pædagogisk hjælp.

### *Onsdag morgen kl. 08.05:*

Da jeg ankommer, sidder eleverne og to vejledere allerede ved spisebordet. Der er også to unge kvinder, som jeg ikke kender. Vejlederen fortæller mig senere, at de to unge kvinder bor i huset midlertidigt. Af forskellige og pludseligt opståede årsager mangler de et sted at bo. PMU har dog fundet en plads til den ene af de to kvinder i en af institutionens lejligheder, og hun flytter senere samme dag.

*(...) TV kører på en nyhedskanal. Der er dækket bord. Brødet er i ovnen. Mens vi venter på brødet, tales der om alle mulige hverdagsting. Den ene af de nye elever virker mut og svarer aggressivt, når hun tiltales. Hun tror, at de andre elever taler om hende. Den anden nye elev taler meget og fortæller om rygning af hash på sin gamle efterskole. Det fører til en mere generel snak om hashrygning (blandt eleverne). En af de andre elever fortæller, at hun har prøvet at ryge én gang. Vejleder (...) rejser sig, ordner brødet og serverer det. Hun brænder hånden på ovnen. Den ene nye elev (siger): "Må jeg godt sige noget? (Vejlederens navn) er fanme en idiot. Sådan gør man da ikke" (tonen er aggressiv). (PMU-feltnotat 4: 316-330).*

Observationerne fra denne morgen beskriver en ret anspændt stemning, præget af de to nye elevers vrede tone over for især den ene vejleder. De gør kun modstræbende, hvad vejlederen beder dem om, og forsøger på at slippe for dagens rengøringsopgaver. Jeg noterer, at de gamle elever virker urolige og anderledes end de plejer. Efter morgenmaden går husets gamle eller faste elever i gang med deres rengøringsopgaver, som de plejer. De to nye piger går ud for at ryge, men kommer ind i stuen igen lidt senere, da arbejdet i huset er i gang. De sætter sig begge i sofaen, de beholder deres overtøj på og er hver for sig optaget af deres mobiltelefoner.

Vejleder siger til den ene af de to elever i sofaen: *"Men det kunne være hyggeligt, hvis du ville hjælpe mig?"* (med rengøring af elevens eget værelse, inden hun flytter).

Elev: *"Hjælpe dig?"*

Vejleder: *"Så du ikke keder dig."*

Elev: *"Jeg vil hellere slappe af."*

Vejleder: *"Du kunne hjælpe mig med at tørre støv af inde på værelset."*

Elev: *"Jeg ved ikke, hvordan man tørrer støv af."*

Vejleder: *"Det kan jeg godt vise dig."*

Elev: *"Jamen, så bliver jeg syg."*

Vejleder: *"Så kan du klare støvet med støvsugeren."*

*Eleven giver op og går ind på at bruge støvsugeren.*

*Sammen går de ind på værelset. (...) Der skal tørres støv af i vinduets mange sprosser. (Vejleder) viser, hvordan man gør, hun støvsuger vinduet. Eleven holder støvsugerrøret og ser på. (Vejleder) giver eleven støvsugeren og siger: "Nu prøver du selv. Du skal gøre sådan og sådan." (Vejleder) demonstrerer. Eleven gør som anvist. (Vejlederen) snakker lidt med hende (eleven), mens hun arbejder og går så ud af værelset. Eleven fortsætter (med arbejdet). (ibid.: 363- 378).*

Selv i denne meget anspændte situation fastholder vejlederen, at eleven skal deltage i husets arbejde. Eleven skal flytte senere på dagen og har måske derfor enten ikke lyst eller ingen forståelse for, at hun skal gøre rent. I hvert fald virker eleven tydeligt modvillig i forhold til at deltage i arbejdet. Måske derfor forsøger vejlederen først at tilpasse eller ændre den anspændte situation ved at omformulere kravet eller opfordringen om deltagelse i husets arbejde til et forslag om, at eleven hjælper vejlederen: *"Men det kunne være hyggeligt, hvis du ville hjælpe mig?"* Vejlederen fortæller ikke, hvad det er, hun vil have eleven til at hjælpe med, og måske derfor forstår eleven ikke vejlederens forslag: *"Hjælp dig?"* Eller også ser eleven ingen grund til at hjælpe vejlederen – måske fordi hun gennemskuer, at vejlederen forsøger at manipulere hende ved at hævde, at hun har brug for hjælp til at gøre elevens værelse rent. I hvert fald meddeler hun vejlederen, at hun hellere vil slappe af. Vejlederen stiller forslaget endnu en gang: *"Du kunne hjælpe mig med at tørre støv af inde på værelset."* Denne gang konkretiserer vejlederen forslaget: Det drejer sig om at tørre støv af på værelset. Eleven afviser forslaget med henvisning til, at hun ikke ved, hvordan man tørrer støv af og senere med henvisning til sygdom. I begge tilfælde svarer vejlederen således, at eleven til sidst ikke har andet valg end at gøre, hvad vejlederen opfordrer hende til. Vejlederen fastholder altså kravet om

elevens deltagelse, først ved at appellere til elevens hjælpsomhed, og da det ikke lykkes, stiller vejlederen eleven sprogligt/logisk skakmat og tvinger hende derved til at deltage i arbejdet. Senere på dagen er der et lignende eksempel med den anden unge kvinde, hvor vejlederen ligeledes må anvende overtalelse og tvang for at få hende til at medvirke i en af husets arbejdsopgaver (PMU-feltnotat 4: 383-410). Eksemplet tilføjer ikke noget nyt, men opviser de samme karakteristika, som fremhæves i eksemplet ovenfor.

### 8.3.1 Husets langsomme tid

At vejlederen skal anvende overtalelse og tvang på denne måde for at få elever til at deltage i husets arbejde, har jeg ikke set i andre af husets situationer. Under mine andre besøg i huset har der været en udpræget hyggelig atmosfære, og eleverne har uden videre indvendinger deltaget i husets arbejde. En mulig forklaring kan naturligvis være, at netop disse to unge kvinder er særligt vanskelige elever, og at husets gamle elever er mindre vanskelige elever. Der kan dog også være en anden mulig forklaring, som tydeliggør nogle grundlæggende træk ved husets pædagogiske praksis frem for at fokusere på forskellige individuelle vanskeligheder hos de to unge kvinder. Som nævnt flere gange er husets liv et liv, som stiller eleverne over for de forskellige vanskeligheder, som de læseplansbestemte arbejdsopgaver frembyder, og som eleverne skal lære at håndtere gennem deres medvirken i husets praktiske liv. Når eleverne har indøvet en passende rutine i forhold til en af husets opgaver, og altså har overvundet denne opgaves vanskeligheder, tildeles eleverne nye opgaver, som vejlederen fortæller ovenfor. Derved stilles eleven hele tiden over for vanskeligheder, og disse vanskeligheder skal hun lære at håndtere gennem indøvelse af rutiner. På den måde er husets liv ikke blot et vanskeligt liv, men det er også et liv, hvor tid og tillid er en meget betydningsfuld faktor. Indøvelse af rutiner forudsætter således sammenhængende tidsforløb, hvor eleverne har mulighed for at øve sig på at håndtere husets planlagte vanskeligheder over længere tid. Det ligger i sagens natur, at eleverne her øver sig på det, der endnu er vanskeligt, fordi de endnu ikke har lært at håndtere dette vanskelige, og som de derfor må øve sig på. I øvelsen gør eleverne altså *forsøg* på at håndtere det, de endnu ikke kan, de fejler og gør endnu et forsøg. Øvelse sker altså gennem gentagelse, hvor man forsøger og fejler for at blive stadig bedre i stand til at håndtere den ene eller anden vanskelighed – indtil den netop ikke længere udgør en vanskelighed for eleven, hvorefter øvelsen i pædagogisk forstand ophører og erstattes af en umiddelbar og rutinepræget omgang. Øvelsens tid er i den forstand, på samme måde som håndværkets tid, en langsom tid, hvor praksis ”... *lejrer sig i kroppen, og færdigheden bliver ens egen*” (Sennett, 2009: 295-296).

I husets arbejde øver eleverne sig således ikke blot på at blive bedre til den ene eller den anden konkrete husholdningsaktivitet, fx at gøre lampeskærme rene eller gøre ovnen ren. Man kan sige, at de samtidig øver sig i at håndtere og overvinde forskellige vanskeligheder – og for hver vanskelighed eleverne overvinder, stiller husets pædagogiske praksis nye vanskeligheder til rådighed for elevernes videre øvelse. Det kan naturligvis ikke siges med sikkerhed, men to unge kvinders modvillighed over for husets pædagogiske praksis synliggør måske det forhold, at en øvende/lærende omgang med vanskeligheder er noget, der selv må *læres gennem øvelse*, og som derfor kræver en pædagogisk praksis, der etablerer et samspil mellem

- et indhold (vanskeligheder), der lader sig øve, altså en konkret sammenhæng, der indeholder øvelser, og
- et tidsforløb, der er struktureret således, at det lader sig gøre at øve, dvs. at der er mulighed for gentagelser over længere tid,
- tillid til, at man kan få hjælp til at udvikle en øvende tilgang og omgang med vanskeligheder. Øvelsens læringsprocesser finder sted i en vekselvirkning mellem det at forsøge og det at fejle. Uden hjælp til at befinde sig og medvirke i en sådan frustrerende og anstrengende vekselvirkning risikerer eleverne at miste modet og derved komme yderligere pædagogisk til skade (se afhandlingens afsnit 2.3 og 6.6.4, fodnote).

De to unge kvinder har imidlertid ikke haft mulighed for at være del af og gøre erfaringer med husets planlagte nødvendige gentagelser over længere tid. De har i øvrigt heller ikke udsigt til fremadrettet at blive en del af husets pædagogiske liv, hvor de ville kunne gøre disse erfaringer med husets dobbelte pædagogiske hjælp til at håndtere forskellige vanskeligheder. Det kunne tyde på, at forudsætningen for, at husets dobbelte pædagogiske hjælp, som altså består i gentagelsens tvang og en situationsbestemt og tilpasset hjælp, opleves som meningsfuld, er afhængig af at kunne være indlejret i et længere tidsforløb. Eller sagt på en anden måde: Husets pædagogiske liv er helt konkret nødt til at kunne leves og opleves for også at kunne anerkendes og forstås som meningsfuldt for eleverne at medvirke i.

### **8.3.2 Om den direkte og personlige pædagogiske intentions nødvendighed i husets pædagogik**

Eksemplet med de to unge kvinders midlertidige ophold i huset synliggør derfor noget, som ikke umiddelbart kommer til syne i den observerede pædagogiske

praksis i forhold til husets gamle elever. Nemlig det forhold, at elever hverken med nødvendighed eller uden videre bliver medvirkende i husværkstedets pædagogiske praksis, straks de bliver placeret dér. Eksemplet med de to modvillige elever kunne pege på behovet for en særligt udformet hjælp eller indføring for at træde ind som medvirkende i husets pædagogiske praksis og dets liv af vanskeligheder, der hele tiden øvende skal håndteres. Noget, som de to modvillige elever på observationstidspunktet tydeligvis endnu ikke i tilstrækkelig grad har mulighed for at møde.

Eksemplet med de to modvillige elever henleder opmærksomheden på, at værkstedet som pædagogisk arrangement ikke nødvendigvis udgør en tilstrækkeligt stærk og troværdig opfordring eller invitation til alle elever om selvvirksomt at involvere sig og medvirke i værkstedets pædagogiske praksis. I lyset af eksemplet med de to unge kvinder bliver man således opmærksom på, at Laursen og Bjerresgaard (2009) gør ret i også at pege på værkstedspædagogikkens begrænsning. De fremhæver således ikke blot værkstedet som en meningsfuld indretning, der evner at invitere, inspirere og motivere eleverne til at deltage aktivt i værkstedets pædagogiske praksis. De peger tillige på, at værkstedsundervisning også kræver, hvad de her betegner som ledelse og struktur. Imidlertid ser det ud til, at Laursens og Bjerresgaards bekymring mest lader til at gælde spørgsmålet om, hvorvidt eleverne nu også lærer det, der er besluttet, at eleverne skal lære i undervisningen. Deres bekymring retter sig ikke mod spørgsmålet om, hvorvidt eleverne overhovedet vil deltage aktivt i værkstedets aktiviteter, altså om eleverne overhovedet vil og/eller kan tage imod værkstedets indbyggede invitationer og lade sig inspirere til at deltage og medvirke i værkstedets pædagogiske praksis. I tilfældet med de to unge kvinder fra husværkstedet på PMU er problemet, at de tilsyneladende slet ikke vil medvirke aktivt i husets aktiviteter. Et forhold, der henleder opmærksomheden på, at værkstedet som pædagogisk arrangement kan have behov for en forstærket pædagogisk indføring i, hvordan man kan bringes til at medvirke i værkstedets pædagogiske praksis. En sådan indføring kan således være nødt til at forstærke arrangementets oprindelige manipulation med yderligere manipulation i form af overtalelse og/eller tvang, for at elever som de to unge kvinder overhovedet får mulighed for at gøre erfaringer, der kan bringe dem på sporet af deres evne til at medvirke i deres egne lærings- og dannelsesprocesser.

Vejlederens forsøg i eksemplet ovenfor på først at manipulere og efterfølgende sprogligt at tvinge eleven, kan forstås som et sådant forsøg på at forstærke værkstedet som pædagogisk arrangement i en situation, hvor husets sædvanlige dobbelte pædagogiske handlingsstruktur tilsyneladende ikke er tilstrækkelig som opfordring til at deltage i husets pædagogisk praksis. Derved bliver det tydeligt, at den opfordring eller tvang, som man kan sige, at husets planlagte gentagelser

udtrykker, og den sædvanlige situationsbestemte og tilpassede hjælp overhovedet først må anerkendes af eleverne, for at de kan (an)bringe eleverne i situationer, der gør det muligt for dem at opdage deres egen evne til at medvirke i deres lærings- og dannelsesprocesser.

### *To former for pædagogisk anerkendelse*

Set på den måde forudsætter imødekomme eller medvirkende læring i huset som pædagogisk arrangement ikke blot en pædagogisk anerkendelse af *elevernes* evne til imødekomme eller medvirkende læring, men også *elevernes egen anerkendelse* af husets pædagogiske opfordring om at imødekomme og medvirke i pædagogisk praksis som en meningsfuld opfordring. Når vejlederen i situationen ovenfor først forsøger at manipulere (ved at bede eleven om hjælp) for siden (sprogligt) at tvinge eleven til at deltage, så kan det altså ses som en forstærket hjælp til eleven, der endnu ikke selv magter at anerkende husets vanskelige liv som en mulighed for selv at medvirke og lære i mødet med husets vanskeligheder. Vejlederen fremtvinger derfor en situation, hvor eleven er nødt til at medvirke i husets pædagogiske praksis, for at hun på den måde overhovedet kan møde og gøre erfaringer med den pædagogiske hjælp og den anerkendelse af hendes evne til lærende medvirken, som husets pædagogiske praksis tilbyder.

Eksemplet ovenfor peger derfor på, at husværkstedets indirekte eller bevidst pædagogisk svage form, hvor man overlader den pædagogiske formning af elevernes læring til det liv, der opstår som følge af husets planlagte gentagelser og funktioner, forudsætter, at der parallelt hermed eksisterer en betydeligt mere *direkte og personlig* pædagogisk intentionaltitet. En pædagogisk orienteret og begrundet vilje, som, hvis det skønnes nødvendigt, kan og vil manipulere eller fremtvinge situationer, hvorfra elever, der afviser husværkstedets opfordring eller invitation, får muligheden for at leve og opleve husets liv som en meningsfuld opfordring om at medvirke i deres eget livs lærings- og dannelsesprocesser. En opfordring, der altså kan komme til udtryk som en forstærket og mere direkte situationsbestemt form for tilpasset pædagogisk hjælp i forhold til elever, der endnu ikke har haft mulighed for at (an)erkende husets læseplansbestemte og vanskelige liv som et meningsfuldt liv.

### *Pædagogisk takt eller pædagogisk overgreb?*

Man kan naturligvis diskutere, om manipulation og tvang er pædagogisk legitime midler, og nogle vil måske mene, at vejlederen, fordi hun selv er blevet anbragt i en urimelig situation, bliver tvunget til at overskride en pædagogisk grænse ved at sætte sin vilje igennem over for den modvillige elev og derfor handler pædagogisk taktløst eller pædagogisk uforstandigt. Betragter man sagen ud fra et almenpædagogisk perspektiv, bliver man imidlertid opmærksom på, at vejlederens

fremgangsmåde også kan være udtryk for en pædagogisk taktfuld handlen over for eleven. Hun forsøger at opfordre eleven til at gøre erfaringer med sig selv som en medvirkende og lærende person i mødet med pædagogisk praksis – på trods af elevens eventuelle dårlige pædagogiske erfaringer og mangel på tillid til pædagogisk praksis. Set på den måde kan man sige, at vejlederen anerkender elevens evne til at lære og danne sig gennem sin selvvirksomme medvirken ved at udforme eller tilpasse sin pædagogiske handlen på en sådan måde, at eleven bliver tvunget til at deltage og få mulighed for at gøre erfaringer med husets pædagogiske tilbud. At forsøget måske ikke for alvor lykkes eller er udformet på en måde, der vil kunne diskuteres, er ikke nødvendigvis tegn på en manglende pædagogisk takt eller manglende pædagogisk forståelse hos vejlederen. Pædagogisk set kan sagen forholde sig lige omvendt: Ikke at forsøge på at få eleverne til helt konkret at deltage og medvirke i husets pædagogisk arrangerede liv ville være udtryk for manglende pædagogisk takt, en manglende pædagogisk forståelse. Ud fra et alment pædagogisk perspektiv må man nemlig antage, at de to unge kvinder, lige som alle andre mennesker, ikke blot er i stand til at lære, men at de også besidder evnen og muligheden for at lade sig opfordre til at medvirke i deres egne lærings- og dannelsesprocesser (Benner, 2012) (se fx også afhandlingens afsnit 4.3.3).

### *Orden, disciplin og dannelse*

K. Prange gør opmærksom på, at pædagogisk praksis ikke så meget er et spørgsmål om lyst, men mere om pligten til at yde pædagogisk hjælp til børn og unge (Prange, 2010). Samtidig peger en almen pædagogisk betragtning på det forhold, at enhver pædagogisk praksis er afhængig af en bestemt orden. Uden en sådan orden er det ikke muligt at opdrage og undervise. Således fremhæver fx J.F. Herbart i sit almenpædagogiske arbejde, at disciplinering (Regierung) er en betydningsfuld del af enhver pædagogisk praksis. Her understreger han, at det i pædagogisk praksis drejer sig om med fasthed og alvor at anbringe eleven/barnet i situationer, der indbyder til livlig og åben omgang med andre: ”...*dass man die Kinder mit Ernst und Festigkeit in eine Lage setzen muss, die ihnen im ganzen angenehm und die zu geselliger Offenheit einladend ist*” (Hertbart, 1968: 102). Humboldt fremhæver i sit dannelsessteoretiske arbejde, at dannelsesprocesser er helt afhængige af, at der eksisterer en helt basal sikkerhed. Mennesker, der er bekymrede for deres sikkerhed, kan ikke danne sig, hævder Humboldt. Dannelses forudsætter livlig og fri vekselvirkning (Humboldt, 2002b; Komischke-Konnerup, 2016). At tilvejebringe den disciplin eller orden, som gør det muligt for elever at lære og danne sig i mødet med husets pædagogiske tilbud, er, almenpædagogisk set, en helt nødvendig del af enhver pædagogisk praksis – også når der er tale om en dannelsesorienteret praksis.

### *Behovet for pædagogisk indføring i husets pædagogiske liv*

På baggrund af eksemplet med de to elevers afvisning af husets vanskelige liv som en mulighed for medvirkende og opdagende læring bliver det også i praksis tydeligt, at husværkstedet i sig selv er et relativt svagt pædagogisk arrangement – ikke mindst når det drejer sig om elever, der både socialt og pædagogisk har gjort massive negative erfaringer. Husets pædagogiske liv er således nok et liv, der opfordrer til og anerkender elevernes evne eller mulighed for at medvirke eller imødekomme husets pædagogiske opfordring eller tilbud – men huset er samtidig selv afhængig af, at eleverne anerkender, imødekommer og medvirker i forhold til husets pædagogiske muligheder. Husets pædagogiske liv forudsætter, at eleverne kan og vil leve med og medvirke i dette pædagogisk arrangerede liv. Derfor kan man diskutere, om den pædagogiske intention i husværkstedet som pædagogisk handlingsform er så svag, at den fremkalder et alt for stort behov for disciplinering. Det er der dog ikke noget i mine observationer, der tyder på.

Til gengæld bliver det klart i dette eksempel, at husets pædagogiske tilbud eller mulighed forudsætter en tydelig indføring, der gør det muligt for nye elever med særlige behov at lære, hvordan man overhovedet møder husets pædagogisk arrangerede liv og den orden, som former dette liv. Ikke mindst fordi husets pædagogisk arrangerede liv er et liv, der i vidt omfang består af pædagogisk arrangerede vanskeligheder, som elever med negative sociale og pædagogiske erfaringer skal lære at håndtere og overvinde.

## **8.4 Husets vanskeligheder og modstande – opfordringer til pædagogisk interaktion**

Det er altså et fremtrædende træk ved husværkstedets pædagogisk arrangerede liv, at det stiller eleverne i situationer, hvor de skal håndtere husets forskellige vanskeligheder. Ikke alle mulige og tilfældige vanskeligheder, men netop de planlagte vanskeligheder, som kan siges at udgøre husets læseplan. På den baggrund kan man sige, at husets pædagogik lader til at bygge på den forståelse, at udgangspunktet for de lærings- og dannelsesprocesser, som huset tilbyder elevernes uddannelsesforløb, opstår i mødet med husets forskellige vanskeligheder og den modstand, som eleverne møder i den forbindelse. I forlængelse heraf kan kravet til hver enkelt elev om at medvirke i håndteringen af husets planlagte vanskeligheder og modstande forstås som opfordringer til eleverne om selvvirksomt at medvirke i formningen af deres egne lærings- og dannelsesprocesser.

Hvis man tager udgangspunkt i Pranges forståelse af pædagogisk praksis som handlinger, der viser eller peger på det, der er betydningsfuldt at lære på en sådan



måde, at de lærende en dag selv kan gentage og variere det viste, så kan man sige, at husets pædagogisk arrangerede liv peger på to områder som betydningsfulde at lære:

- Hvis man tager udgangspunkt i det, jeg ovenfor har betegnet som husets formelle læseplan, så står det klart, at eleverne forventes at lære, hvordan de kan få en ordentlig husholdning til at fungere. I den forstand kan huset betragtes som en husholdningsskole, der viser eleverne en række vigtige husholdningsdyder og teknikker, som de her har mulighed for at lære: rengøring, madlavning, hygiejne, indkøb osv.
- Hvis man imidlertid vender blikket mod det, jeg ovenfor har betegnet som husets operationelle læseplan, altså de planlagte gentagelser, som former husets praktiske og konkrete liv, så træder omgangen med vanskeligheder og modstand frem som et centralt tema. På tværs af alle de forskellige konkrete husholdningsaktiviteter/opgaver, som udgør husets læseplan, og som eleverne skal lære, møder vi samtidig vanskeligheden som et fælles tema for den pædagogiske formning af elevernes læring. Husets operationelle læseplan viser hen til eller peger på, at det er betydningsfuldt i husets pædagogisk praksis, at eleverne lærer at møde, omgås og håndtere vanskeligheder og modstand.

Husets hverdag er således fyldt med situationer, hvor eleverne er nødt til at håndtere vanskeligheder og den modstand, som eleverne derigennem løber ind i. Her konfronteres eleverne altså ikke blot med rengøringens, men fx også med *husmødets* vanskelighed, *måltidets* vanskelighed, *den personlige hygiejnes* vanskelighed, *fritidens* vanskelighed, *husordenens og fællesskabets* vanskelighed, eller *indkøbets* og *madlavningens* vanskelighed. Disse vanskeligheder kan, som vi har set, imidlertid ikke forstås som rent funktionelle vanskeligheder, der blot umiddelbart udspringer af husets funktionelle liv, men må tillige forstås som pædagogisk arrangerede og begrundede, altså som udtryk for en pædagogisk intentionalitet, et pædagogisk formål, en pædagogisk mening. På trods af nærheden til det ikke-pædagogisk arrangerede og begrundede liv er husets liv, som en del af elevernes uddannelsesforløb, et pædagogisk arrangeret og begrundet liv. Et liv, hvor man med henvisning til P. Kemps bestemmelse af pædagogik ovenfor, altså drager omsorg for elevernes dannelse og uddannelse. I husets tilfælde praktiseres denne omsorg ved at konfrontere eleverne med husets planlagte vanskeligheder og modstand, for at de en dag selv kan håndtere og overvinde et ikke-pædagogisk livs vanskeligheder og modstand.

### 8.4.1 Når køleskabet og ovnen gør modstand

De vanskeligheder, som eleverne skal lære at håndtere, er i vidt omfang forbundet med husets forskellige steder og ting: det er fx støvet på lampeskærmen i stuen, det er krummerne eller de fastbrændte belægninger i køkkenets ovn, det er karkluden, der skal vrides op og foldes rigtigt, det er støvet på vinduessprosserne på værelset eller køleskabets dør, som udgør disse vanskeligheder. Det træder fx frem i nedenstående to situationer, hvor hhv. køleskabet og ovnen i køkkenet skal rengøres.

*(...) Lars har som opgave at gøre det fælles køleskab rent. Det er tydeligvis en opgave, der er vanskelig for ham. Han arbejder langsomt og med stive, kantede bevægelser. Køleskabsdøren klapper let i, så han sætter en spisestuestol til at holde døren. Efter et stykke tid forlader han køkkenet for at hente vejlederen, som befinder sig et andet sted i huset (PMU-feltnotat 1: 266-269).*

I denne situation, hvor det er rengøringen af køleskabet i køkkenet, der udgør den planlagte vanskelighed, som Lars stilles overfor, og som han i denne situation selv skal løse, tilføjer køleskabets dør uventet en yderligere modstand til opgaven og gør den nu så vanskelig, at Lars opgiver at løse opgaven på egen hånd og henter hjælp.

Ved en anden lejlighed skal en anden elev, Henrik, rengøre ovnen i køkkenet:

*Henrik skal gøre ovnen ren. Han tørrer med en karklud i ovnen. Vejleder: "Må jeg give dig et tip?" Henrik siger ja. Hun (vejlederen) viser ham, hvordan man skyller kluden op og folder den på en bestemt måde. Det viser sig, at ovnen er mere beskidt end forventet. De hjælpes ad med at få fastbrændt belægning af. Vejleder: "Man kan også bruge noget, der hedder ovnrens." Vejlederen viser Henrik, hvordan hun plejer at tørre ovnens indre af. Vejleder: "Så prøver du. Man kan selvfølgelig også gøre det på mange andre måder." Henrik gør ovnen ren. Arbejder meget langsomt" (PMU-feltnotat 2: 248-254).*

I modsætning til situationen ovenfor, hvor Lars skal gøre køleskabet rent og modarbejdes af køleskabets dør, er vejlederen i denne situation tæt på eleven og kan hjælpe Henrik i forhold til vanskelighederne, efterhånden som de dukker op. Den første vanskelighed viser sig i forbindelse med karkluden, som yder modstand ved ikke uden videre at lade sig anvende til rengøringen af ovnen. Den må, med andre ord, først håndteres på en bestemt måde. Derfor er Henrik nødt til først at få vist, hvordan en karklud skal håndteres for at kunne gennemføre opgaven. Den næste vanskelighed, der træder frem som fastbrændte belægninger, er uventet. Som i de tidligere eksempler fra husets rengøringsarbejde ser man, hvordan vejlederen

fastholder opgaven – også selvom den viser sig mere vanskelig end forventet og altså også yder eleven større modstand end forventet (her fastbrændte belægnings). Opgaven skal dog løses alligevel: ovnen skal gøres ordentligt ren. Som i tidligere eksempler solidariserer vejlederen sig med eleven og gør håndteringen af den uventede vanskelighed til en fælles opgave. Også her indeholder vejlederens opfordring til Henrik om selv at handle, en anerkendelse af fejl som noget, der naturligt hører med til håndteringen af vanskeligheder ved at understrege, at der er tale om et forsøg: ”Så prøver du”. Denne anerkendelse af forsøget som del af mødet med husets vanskeligheder understreges yderligere, når vejlederen tilføjer: ”Man kan selvfølgelig også gøre det på mange andre måder.”

#### 8.4.2 Synlig pædagogisk handling og interaktion

Med udgangspunkt i disse to eksempler kan man sige, at det helt konkret er i omgangen med husets ting og steder, at eleverne konfronteres med den modstand, der antages at opfordre og forme elevens medvirkende læring. Om det rent faktisk forholder sig sådan, kan man dog ikke se i de to situationer ovenfor. Vi kan se, at Lars bøvler med køleskabet, og at Henrik bøvler med ovnen, men vi kan ikke se, om deres omgang med køleskabets og ovnens modstand opfordrer dem til at lære det ene eller det andet. Det bliver til gengæld tydeligt, at køleskabets og ovnens modstand igangsætter pædagogisk handling og interaktion. I det første tilfælde henter Lars vejlederen for at få hjælp til at håndtere den modstand, som køleskabet yder. I det andet tilfælde er vejlederen allerede til stede, og hun griber taktfuldt ind (*Må jeg give dig et tip?*) og yder den sædvanlige dobbelte pædagogiske hjælp – først i forhold til den modstand, som forsøget på at håndtere karkluden yder, og siden i forhold til den modstand de fastbrændte belægnings yder eleven. Hvor vidt modstanden fra husets køleskab og ovn sætter gang i elevernes læring, lader sig ikke afgøre ud fra ovenstående eksempler alene – heller ikke hvorvidt de nu har lært at gøre ordentligt rent. I det ene tilfælde ser det dog ud til, at Lars har lært *at hente hjælp*, da køleskabets modstand bliver for stor. I det andet tilfælde ser det ud til, at Henrik har lært *at tage imod hjælp*, da rengøringen af ovnen volder modstand.

Ud fra eksemplerne ser det altså ud til, at den modstand, som eleverne støder på i mødet med husets planlagte vanskeligheder, er igangsættende for (yderligere) pædagogisk handling og interaktion. De to elever interagerer, altså medvirker, i forhold til den pædagogiske hjælp, de har mulighed for at få. Hvorvidt det de beder om rent faktisk er *pædagogisk* hjælp – eller om de i virkeligheden blot vil have nogen til at løse problemet for dem – siger eksemplerne ikke noget om, men den hjælp de får, er tydeligt pædagogisk udformet. Nemlig som den hjælp, vejlederen yder ved at holde fast i husets læseplansbestemte opgaver og ved, gennem en tilpasset hjælp, at opfordre eleverne til at medvirke i håndteringen af den modstand,

som husets pædagogisk arrangerede gentagelser altså konfronterer dem med. Derfor peger eksemplerne med køleskabets og ovnens rengøring ovenfor mest af alt på to ting ved husets pædagogiske praksis:

- For det første, at mødet med modstanden opfordrer (eller tvinger) eleverne til at medvirke i eller imødekomme husets pædagogiske praksis: De to elever opsøger og tager imod pædagogisk hjælp, når de møder modstanden.
- For det andet kan man sige, at modstanden, som eleverne konfronteres med, også opfordrer (eller tvinger) vejlederen til at handle pædagogisk over for elevernes forsøg på at håndtere den modstand, som de møder.

Måske er det derfor ikke så meget husværkstedet som sådan, der inviterer, inspirerer, motiverer eller opfordrer eleverne til at medvirke i det, de forventes at lære i husets pædagogiske liv – men snarere den modstand, som eleverne har mulighed for at støde på og blive konfronteret med i husets pædagogisk arrangerede gentagelser. Måske kan husets liv, set på denne måde, overhovedet først betragtes som et *pædagogisk* arrangeret liv, når det har indbygget muligheder for, at eleverne møder modstand, der opfordrer både elever og pædagogisk professionelle til at handle og medvirke i en pædagogisk interaktion, som er forankret eller indfældet i det liv, der umiddelbart leves og opleves i huset.

## 8.5 Husets paradoksale vanskeligheder

Sammen med de øvrige eksempler fra husets rengøringsopgaver og de vanskeligheder, som eleverne møder i den forbindelse, peger de ovennævnte eksempler på, at husets vanskeligheder måske nok er læseplansbestemte, men at disse vanskeligheder ikke i sig selv er pædagogiske fænomener. Husets vanskeligheder er ganske vist pædagogisk arrangeret i den forstand, at de indgår i husværkstedets læseplansbestemte liv og derfor er planlagte, tilrettelagte, iscenesatte med henblik på, at de kan udnyttes i en pædagogisk formning af elevernes læring. Men der er altså tale om vanskeligheder, som knytter sig til *enhver* husholdnings opgaver, lokaler og ting. Det er opgaver og vanskeligheder, som man også møder i et ikke-pædagogisk arrangeret liv, og de er ikke tilpasset elevernes særlige forudsætninger eller behov. Husets vanskeligheder og modstande bliver i virkeligheden først for alvor pædagogiske, når de opfordrer elever og vejledere til at indgå og medvirke i en pædagogisk praksis – altså når de helt konkret (be)gribes og forstås som anledninger eller opfordringer til pædagogisk praksis. Selvom man kan sige, at der i huset som pædagogisk arrangement eller som pædagogisk værksted allerede er indfældet eller nedfrosset pædagogisk-didaktiske beslutninger, så peger meget på, at disse beslutninger først skal aktiveres, bringes til live eller tøs op

gennem situationer, hvor der opstår behov for pædagogisk hjælp, og hvor denne hjælp også ydes som en pædagogisk hjælp. Husets nedfrosne pædagogiske beslutninger ser ud til først at blive virkeliggjort som pædagogiske interaktioner og muligheder, når der er et helt konkret behov for hjælp, og dette behov for hjælp ser ud til at have sit primære udspring i de vanskeligheder og modstande, som eleverne møder i husets læseplansbestemte liv og med dets forskellige gentagelser. Det ser således ud til, at de vanskeligheder og modstande, som eleverne skal bøvle med, fordi de bliver konfronteret med noget, de (endnu) ikke kan, er udløseren for husets konkrete pædagogiske interaktioner – også selvom de vanskeligheder og modstande, som eleverne bøvler med, ikke i sig selv er pædagogiske. Selvom huset således er arrangeret med et pædagogisk formål for øje, sådan som det fremgår af husets formelle læseplan, så fremgår dette formål ikke umiddelbart af de konkrete vanskeligheder og modstande, som eleverne møder i huset. De er praktiske og virkelighedsnære vanskeligheder, som man også kan møde i enhver ikke-pædagogisk husholdning, hvorimod de handlinger, som udløses af elevernes møde med husets vanskeligheder og modstande, er udpræget pædagogiske. Som et pædagogisk arrangement, og altså som del af elevernes uddannelse, er husværkstedets liv et uddannelsesliv og derfor et pædagogisk liv. Men husets pædagogiske liv og formål er tæt bundet til det ikke-pædagogiske liv i den forstand, at det er det ikke-pædagogiske livs vanskeligheder og modstande, der lader til på én gang at være midler og mål for pædagogisk praksis: Eleverne antages en dag at kunne håndtere et selvstændigt og ikke-pædagogisk livs vanskeligheder og modstande ved at møde det ikke-pædagogiske livs vanskeligheder og modstande i husets levede pædagogiske praksis. Derfor møder man heller ikke typisk ”skolemateriel” eller ”skolelokaler” i huset. Der er stort set intet i husets indretning eller udrustning, der giver mindelser om, at man befinder sig på en uddannelsesinstitution. Køkkenet er fx ikke et skolekøkken eller et hjemkundskabslokale, men et autentisk køkken, som man kan finde det i ethvert hjem. Her finder man ingen af det ordinære skole- og uddannelsessystems typiske undervisningsmidler. Der er ingen plancher, pjecer eller skolebøger, der handler om fødevarer, madlavning, rengøring, hygiejne eller boligindretning, men et hus, der umiddelbart er indrettet som ethvert andet hus i et ikke-pædagogisk liv. De pædagogisk arrangerede vanskeligheder og modstande, som eleverne møder i husets liv, og som altså udløser eller fremkalder husværkstedets indbyggede pædagogiske muligheder, er således så virkelighedsnære eller autentiske som overhovedet muligt. Paradoksalt nok ud fra en antagelse om, at ikke-pædagogiske vanskeligheder kan opfordre eleverne til medvirken i den pædagogiske formning af deres læring.

### 8.5.1 Det lille hus i byen – tæt på et ikke-pædagogisk liv

Denne virkelighedsnære og praktiske udformning understreges yderligere af, at husets pædagogiske praksis også inddrager ikke-pædagogiske arrangementer uden for husets eget pædagogisk arrangerede liv. Det bliver fx synligt i elevernes deltagelse i forskellige fritidsaktiviteter samt elevernes fælles deltagelse i kulturelle og politiske arrangementer. Mens jeg opholdt mig på PMU, var husets elever fx til en teaterforestilling på Aarhus Teater, på udflugter til fx Aalborg Zoo, Skagens kunstmuseum og Hjallerup Marked. På et af husmøderne var eleverne sammen med vejlederne desuden livligt optaget af at planlægge en studierejse til København. Det var en rejse, som husets elever var meget optaget af, mens jeg var der. Flere af eleverne fortalte mig flere gange spontant om rejsen, og at husets elever i fællesskab finansierer en del af turens udgift ved at spare på de fælles husholdningsudgifter. Elevernes forventninger til studieturen var mange og store. Det kom tydeligt til udtryk på et af de husmøder, jeg deltog i:

*Selvom mødet bliver stadig mere kaotisk, er stemningen i alt væsentligt god, og der er megen humor (...). Vejlederen taler hele tiden, tydeligvis for at kunne styre og støtte processen. Hun må bevare initiativet, ellers løber det af sporet. Jeg ved ikke længere, om mødet følger dagsordenen, men nu diskuteres livligt forårets fælles tur til København. "Hvordan kommer vi derover?" spørger en af eleverne. "Kan vi nå at være med til 1. Majdemonstration?" (i Fælledparken) spørger en anden elev. Henrik er bekymret for, om han kan få fri fra Fragten de dage. Flere vil ind at se Folketinget. Vejlederen vil se, om de kan blive vist rundt af en af de politikere, som forstanderen har kontakt med. Vejlederen: "Christian den 4. byggede mange bygninger i København, kender I nogen af dem?" Det gør de vist ikke, men Linda vil gerne høre mere om Christian den 4. på turen. Der grines og pjattes, da nogle (?) foreslår, at de tager på stripklub. Vejlederen griner og foreslår, at det så kan være seksualundervisning. Nogle vil gerne se TV-byen, Nordisk film, Zentropa, Rundetårn. Mødet slutter i lettere opløsning kl. 19.05 (PMU-feltnotat 2: 197-206).*

Selvom studieturen til København altså ikke hører til husets almindelige gentagelser, er selve planlægningen af turen placeret som en del af husets faste gentagelser – nemlig på husmødet. Planlægningen af turen bliver derved til en del af husets læseplan og dermed en del af elevernes uddannelsesforløb. Den meget livlige drøftelse af turen ovenfor viser, at flere af eleverne også er optaget af fx politiske, økonomiske og kulturelle forhold i samfundet. Noget jeg i øvrigt bemærkede ved flere lejligheder – både ved andre husmøder og ved flere af morgenmøderne på de øvrige værksteder. Husets elever virker generelt optaget af verden uden for institutionen, og derfor har jeg under mit ophold indimellem også overværet livlige diskussioner om fx kongehusets apanage, mobning i skolen, konsekvenserne af

kontanthjælpsloftet, Ruslands annektering af Krimhalvøen osv. Måske forholder det sig sådan, fordi det er en vigtig del af stedets institutionelle selvforståelse, at man forsøger at opfordre og give plads til en sådan optagethed ved hele tiden at holde fast på, at pædagogisk praksis hele tiden meget direkte skal relatere sig til og inddrage opgaver og vanskeligheder fra institutionens ikke-pædagogiske omverden. Især institutionens forstander understreger under vores mange samtaler betydningen af, at institutionens pædagogiske praksis er så tæt på den ikke-pædagogiske virkelighed som muligt. Han tager således afstand fra at betegne det, der foregår på værkstederne, som beskæftigelsesaktiviteter. Det forbinder han tydeligvis med noget kunstigt, noget virkelighedsfjernt. Han insisterer på, at man i stedet ser værkstederne som produktionsenheder, hvor man principielt producerer på samme måde som på andre arbejdspladser. Af samme grund vil han heller ikke omtale værkstederne som *pædagogiske* værksteder, men som produktionssteder, hvor eleverne gennem deres deltagelse bliver opdraget til et fremtidigt liv på arbejdsmarkedet, et liv i egen bolig osv.

### 8.5.2 Fra husmødet til Rema 1000 – om indkøbets vanskeligheder

Inddragelsen af ikke-pædagogiske arrangementer i husets pædagogiske praksis træder særlig tydeligt frem for mig i forbindelse med en af husets andre gentagelser: det ugentlige indkøb til husets fælles husholdning. Indkøbet til husets fælles husholdning finder sted hver onsdag formiddag i forlængelse af husets fælles rengøring og foregår i nogle af byens supermarkeder. Selvom det ugentlige indkøb og de vanskeligheder, som knytter sig dertil, er en del af husværkstedet som pædagogisk arrangement, så finder selve indkøbet altså ikke sted inden for et særligt etableret pædagogisk arrangement, men i nogle af byens merkantile arrangementer. Indkøbet går på skift mellem eleverne efter en på forhånd fastlagt plan og foretages af en elev ad gangen sammen med en af husets professionelle.

På det ugentlige husmøde, som almindeligvis afholdes hver mandag aften efter den fælles aftensmad, drøfter og planlægger eleverne og vejlederne alle husets fælles anliggender. Her udarbejdes også en fælles madplan og en fælles indkøbsliste. Det lykkes dog sjældent at lave madplan og indkøbsliste helt færdig på husmødet, bl.a. fordi nogle af eleverne har vanskeligt ved at bestemme sig for, hvilken ret de vil lave den dag, hvor det er deres tur til at lave fælles aftensmad for husets elever. Færdiggørelsen af indkøbslisten er derfor noget, vejlederen vender tilbage til de efterfølgende dage sammen med de pågældende elever. Udarbejdelsen af indkøbslisten kan således strække sig over flere dage, hvilket også fremgår af de to situationer fra hhv. husmøde og fælles morgenmad nedenfor:

*Under (husmødets) pkt. 5 udarbejdes madplan. Margit vil gerne lave Taco-skaller på sin maddag. Lars ved endnu ikke, hvad han vil lave på sin maddag. Vejleder: "Det må du tænke over til i morgen" (PMU-feltnotat 2: 174-175).*

*Under (husmødets) pkt. 7 skal der udarbejdes indkøbsseddel til næste dags indkøb. Vejlederen spørger efter ønsker til indkøb. Eleverne fortæller, hvad de gerne vil have af yoghurt, ost osv. Nogle af eleverne forlader bordet for at tjekke, om der mangler rengøringsmidler, sæbe, toiletpapir osv. Vejlederen skriver listen og stiller hele tiden spørgsmål eller opfordrer til at tænke over indkøbet: "Hvad mangler der?" "Hvad skal vi have til ...?" (ibid.: 186-190).*

Vejlederen vender tilbage til madplan og indkøbsliste ved den fælles morgenmad næste dags morgen inden rengøringen:

*Lars forlader tidligt (spise)bordet og går rastløst rundt i køkkenet og på gangen. (...) Da morgenmaden er slut, spørger vejlederen: "Er alle klar over, hvad de skal nu? Må jeg høre, hvad I skal?" Hver enkelt elev fortæller, hvad vedkommende skal. Lars fortæller, at han skal til psykolog i dag. Han tager en kage (fra morgenbordet) og går ind på sit værelse. (...) Lars bliver (lidt senere) kaldt ind til spisebordet af vejlederen. Hun spørger ham, hvad han vil lave til aftensmad i dag. Han fortæller, at han vil lave pita. Vejlederen spørger ham, hvad der skal i pitaen. Det fortæller han. Vejlederen skriver (ingredienserne) på indkøbssedlen (ibid.: 216-225).*

*Vejlederen spørger Karen om den ret, hun skal lave torsdag. Karen er meget genert/usikker/træt (?), og vejlederen hjælper hende gennem samtale/spørgsmål til at fortælle, hvad der skal købes ind (ibid.: 226-228).*

Indkøbets vanskeligheder træder altså frem og trænger sig på allerede i forbindelse med udarbejdelsen af indkøbslisten på husmødet. Her må vejlederen hjælpe eleverne med at træffe beslutninger om indkøbet ved hele tiden at stille spørgsmål og opfordre dem til at tænke over, hvad der skal bruges og hvad der mangler i huset. Også ved dette husmøde viser det sig, at udarbejdelsen af indkøbslisten ikke kan afsluttes på mødet, fordi de beslutninger, der skal træffes af eleverne, tydeligvis er forbundet med andre af husets vanskeligheder – fx de vanskeligheder, som husets fælles og forpligtende madplan med faste mellemrum stiller hver enkelt elev overfor. Planlægningen af husets fælles indkøb i form af en fælles indkøbsliste sætter således eleverne i en situation, hvor de både opfordres til at beslutte og gennemtænke deres eget individuelle bidrag til husets fælles forplejning (madlavning), samtidig med at de opfordres til at medvirke i beslutningerne om planlægning og indkøb i forbindelse med driften af husets andre nødvendige fælles funktioner: rengøringsmidler, toiletpapir, sæbe osv. Vejlederen må også her tilpasse



sin hjælp. For at eleverne skal have mulighed for at medvirke i udarbejdelsen af indkøbslisten, må hun her udsætte færdiggørelsen af indkøbslisten, give nogle af eleverne mere tid og opfordre dem til at tænke over, hvilket måltid de vil lave på deres planlagte middag og overveje, hvilke ingredienser der hører til retten, og hvad der derfor skal købes ind. Lars bliver således ved husmødet opfordret til at tænke over sagen til næste dag, hvor han rent faktisk skal lave husets fælles aftensmad – og vejlederen vender derfor også tilbage til spørgsmålet allerede efter morgenmaden den følgende dag. Om det er vejlederens opfordring til Lars om at beslutte sig, der er årsagen til, at Lars den dag forlader morgenbordet tidligt og går rastløst rundt i huset, eller om hans rastløshed skyldes, at han skal til psykolog senere den dag, kan ikke afgøres. Men eksemplet med Karen, der gennem samtale og spørgsmål må opfordres og hjælpes af vejlederen til at træffe beslutninger vedrørende indkøbet, tyder på, at husets ugentlige indkøb repræsenterer en vanskelighed for eleverne, som kalder på vejlederens tilpassede pædagogiske hjælp – allerede før selve indkøbet finder sted.

### 8.5.3 "Hvad kan det være for noget?" Om indkøbet som pædagogisk arrangement

At også selve indkøbet konfronterer eleverne med en række vanskeligheder, bliver synligt i nedenstående situation, hvor jeg fik mulighed for at deltage i Karens indkøb. Indkøbet finder sted den første dag, hvor jeg besøger huset.

Karens indkøb (PMU-feltnotat 1: 283-305):

*Jeg får lov at følge med Karen og værkstedslæreren Hans på indkøb i Rema 1000. Hans har den lange indkøbsseddel, (for) Karen har svært ved at læse. De går sammen gennem butikken. Læreren kører indkøbsvognen. Karen går lidt foran vognen. Jeg holder mig lidt på afstand, fordi jeg ikke rigtig ved, hvordan jeg skal placere mig i forhold til elev og lærer. (...) Hans fortæller fra sedlen, hvad der skal købes. Han er meget tålmodig, har god tid og småsnakker med Karen om indkøbene undervejs. Det virker, som om han lader hende træffe så mange valg som muligt.*

*Hans: "Og så skal vi have sådan noget eksotisk yoghurt, som Linda (en anden af husets elever) gerne vil have. Hvad kan det være for noget?" De står over for et stort køleskab, som er fyldt med mange forskellige slags yoghurt. Karen tøver, er tydeligvis usikker og peger til sidst på en yoghurt med noget frugt (...), der står midt for i køleskabet. Læreren: "Tror du, det er den, det skal være?" Eleven siger ja. Lærer: "Så tager vi den."*

*Karen finder for det meste de pågældende varer uden alt for store vanskeligheder. Hun virker dog usikker og tøvende. Især bliver hun usikker, når der er mange forskellige slags af en vare (...). Det gentager sig, da hun skal købe mel. Også her er der mange forskellige slags mel at vælge imellem.*

*Karen har på forhånd fortalt Hans, at hun i dag gerne vil betale ved kassen. Allerede da vi er på nogen afstand af kassen, har hun pungen i den ene hånd og kører nu indkøbsvognen med den anden hånd. Hans har forladt hende og har stillet sig hen for enden af kassebåndet, hvor han venter med en pose (til varerne). Karen lægger varerne op på båndet med den ene hånd, mens hun stadig holder pungen i den anden hånd. Ekspedienten virker irriteret. Hun fortæller Karen prisen, og Karen betaler med en stor seddel og får penge tilbage.*

Man ser her, at også læreren Hans, som ledsager Karen under indkøbet i supermarkedet, på samme vis som vejlederen i huset, tilpasser sin hjælp til situationen, for at Karen kan gennemføre husets fælles indkøb. Denne tilpasning ser ud til at ske på flere forskellige måder:

- For det første aflaster han Karen fra den åbenlyse vanskelighed, som hendes manglende læsefærdigheder konfronterer hende med: Han læser indkøbssedlen for hende, men fastholder dog, at hun selv skal finde varerne i butikken. Karen opfordres således stadigvæk til selv at læse, men nu i en betydeligt mere konkret og funktionel sammenhæng, hvor hun kan orientere sig efter konkrete produkter og sandsynligvis inddrage erfaringer fra tidligere indkøb.
- For det andet fritager Hans hende fra selv at skulle køre indkøbsvognen. Han kører vognen for hende, men lader samtidig hende gå tydeligt forrest: Karen opfordres på den måde til selv at lede indkøbet – Hans følger blot efter og assisterer ved at køre vognen for hende, og hun kan koncentrere sig om at håndtere den vanskelighed, der består i at finde varerne uden rigtig at kunne læse.
- For det tredje er Hans tydeligt tålmodig og giver sig tid til at småsnakke med Karen om varerne og signalerer i det hele taget, at der er god tid. Samtidig med at Hans på den måde fjerner tidspres fra indkøbets vanskelighed, lader han Karen træffe så mange valg som muligt og opfordrer hende altså til selv at bestemme.

- For det fjerde skaber også Hans plads til at fejle. Da Karen står over for køleskabet, som er fyldt med mange forskellige slags yoghurt, bliver hun usikker og tøver, sandsynligvis fordi hun ikke kan læse og heller ikke kan overskue det store udvalg af den samme vare. Da hun til sidst udpeger en bestemt slags yoghurt, opfordrer Hans hende først til at tænke sig om med formuleringen: ”Tror du, det er den, det skal være?” og konfirmerer dernæst Karens beslutning: ”Så tager vi den” under anvendelse af pluralformen. Hvis det efterfølgende viser sig, at Karen har udpeget den forkerte vare, er det nu ikke længere Karen alene, der har taget fejl, men også Hans: De er fælles om at fejle. I denne fælles fejlen finder vi både den solidaritetsbevægelse og den anerkendelse af, at alle kan fejle, at fejl hører med til det at træffe beslutninger og handle, som vi også har set træde frem i tidligere eksempler fra husets pædagogiske praksis.

Vi ser altså her, at Hans, på samme måde som vejlederen i huset, fastholder opgaven og dens vanskeligheder og i stedet tilpasser sin hjælp. Denne dobbelte hjælp træder i denne situation ret tydeligt frem som et handlingsmønster, hvor Hans på én gang *aflaster* og *belaster* Karen. Han aflaster Karen ved at læse op fra indkøbssedlen, køre indkøbsvognen, give hende god tid, småsnakke og ved at dele ansvaret for eventuelle fejlindkøb. Og han belaster Karen ved, indirekte og meget taktfuldt, at opfordre hende til selv at håndtere de vanskeligheder og den modstand, hun støder på. Hun må bestemme sig, træffe beslutninger og handle selv – også selvom hun er usikker og ikke kan læse og hendes handlen derfor er forbundet med risikoen for at tage fejl.

#### 8.5.4 Distance og nærhed

Hans fortæller ikke på noget tidspunkt under indkøbet Karen, hvad hun skal gøre eller ikke skal gøre – heller ikke når hun er allermest usikker og tøvende. Han fastholder tydeligt, at det er hende, der køber ind ved på én gang ikke at gribe ind i situationen. Alligevel er han samtidig småsnakkende og assisterende til stede. Denne vekslen mellem ikke at gribe ind og alligevel at være ”småsnakkende” til stede understreges af, at han holder en vis fysisk afstand til Karen under indkøbet (det er hende, der går foran). Hans er dog hele tiden inden for høre- og synsvidde af Karen. Det ser altså ud til, at Hans under hele indkøbet balancerer eller veksler mellem at fastholde en vis nærhed til Karen (fx gennem småsnak og spørgsmål) og at holde en vis afstand til Karen (går bagved med vognen, griber ikke ind).

Denne vekslen mellem nærhed og distance lader til at stå i sammenhæng med forholdet mellem ovennævnte aflastning og belastning. En sammenhæng, der måske tydeligst træder frem i indkøbets slutscene. Karen har aftalt med Hans, at hun i dag

selv vil betale ved kassen – det er åbenbart ikke noget, hun har prøvet før eller i hvert fald ikke ret ofte (ellers ville det ikke skulle aftales). Derfor overlader Hans nu indkøbsvognen til Karen og overlader derved samtidig Karen til sig selv. Hans forlader hende, men er altså ikke længere væk, end at de stadig kan se og høre hinanden. Karen bliver nu udsat for det, der sandsynligvis er indkøbets største belastning: Hun skal både håndtere indkøbsvognen, lægge de mange varer på kassebåndet og betale. Samtidig holder hun godt fast i pungen med den ene hånd. Noget kunne tyde på, at hendes tanker især er fokuseret på, at hun om et øjeblik selv skal betale. Da hun derfor kun kan bruge én hånd, går det forståeligt nok langsomt med at få varerne fra indkøbsvognen og op på båndet, og det fremkalder tydelig irritation hos medarbejderen ved kassen. Hans kommer hende ikke til hjælp – hverken ved at give hende råd, ved at småsnakke, ved igen at overtage indkøbsvognen eller ved at overtage opgaven med at få varerne op på båndet. Han venter for enden af kassebåndet med poser til varerne og kan derfor uden nogen tvivl se Karens vanskeligheder ved kassebåndet – men han undlader at gribe ind.

Da Karen skal betale, vælger hun at betale med en stor seddel. Det fremgår ikke i situationen, hvorfor Karen netop vælger at betale med en stor seddel frem for at betale med et mere aftalt beløb, fx med mindre sedler og mønter. Det *kan* fx skyldes, at Karen heller ikke er så god til at regne, og at kassemedarbejderens tydelige irritation fratager hende modet til at forsøge sig og risikere tidskrævende fejl. Det er imidlertid også muligt, at den øgede distance mellem Hans og Karen, som altså overlader Karen til selv at bestemme, til selv at handle, samtidig øger belastningen af Karen i en sådan grad, at hun nu ikke længere har kræfter eller mod til at eksperimentere med den sidste vanskelighed i situationen ved kassen: at betale under kassemedarbejderens fjendtlige blik. Alligevel løser hun situationen ved at betale med en stor pengeseddel og overlader det til kassemedarbejderen at regne – ved hjælp af kasseapparatets computer.

På den ene side kan man sige, at indkøbssituationen ikke tilføjer noget nyt til forståelsen af husets pædagogik: Karen konfronteres med indkøbets forskellige vanskeligheder, læreren fastholder kravet og tilpasser, som flere gange beskrevet, sin pædagogiske hjælp til situationen, og Karen gennemfører opgaven. Det lader til at være et grundlæggende mønster i husets pædagogiske praksis. På den anden side ser vi her en situation, hvor forholdet mellem distance og nærhed træder endog meget tydeligt frem som en del af dette pædagogiske handlingsmønster. Denne vekslen mellem nærhed og distance kan, hvis man ser opmærksomt efter, genfindes i næsten alle de observerede situationer fra husets pædagogisk praksis: Når fx vejlederen, som en del af sin tilpassede hjælp, solidariserer sig med eleven og gør opgaven til et fælles anliggende, så rykker vejlederen tæt på eleven. Når vejlederen derefter direkte opfordrer eleven til at prøve selv eller helt forlader eleven for at

hjælpe andre elever i huset, afbrydes denne nærhed og erstattes af distance. Både den bevægelse, der kommer til udtryk i nærheden og i distancen kan betragtes som former for pædagogisk hjælp: I det første tilfælde medvirker nærheden til at aflaste og støtte eleven for på den måde at hjælpe eleven til at håndtere vanskeligheden og modstanden i den opgave hun skal løse, altså det hun endnu ikke kan, uden at miste modet. I det andet tilfælde kan distancen forstås som et udtryk for en pædagogisk anerkendelse eller foregribelse af elevens mulighed for en dag selv at kunne det, hun endnu ikke kan.

### 8.5.5 Bøf med løg – om madlavningens vanskeligheder

Denne vekslen mellem nærhed og distance kommer også tydeligt til udtryk en af de dage, hvor Karen skal lave aftensmad til eleverne i huset. Karen står i køkkenet ved køkkenbordet. Hun er (...) *ved at lave mad til beboerne. Vejlederen sidder ved spisebordet (i stuen) og taler med Karen, der skærer løg (ved køkkenbordet i køkkenet) og en anden elev, Linda, der også sidder ved spisebordet. Ret ofte rejser vejlederen sig op og står ved siden af Karen, hvor hun snakker og giver gode råd vedrørende madlavning, hvordan man undgår at få tårer i øjnene, når man skærer løg* (PMU-feltnotat 2: 106-110).

Jeg bemærker altså i denne situation, at vejlederen med mellemrum rejser sig fra spisebordet i stuen og går hen til køkkenbordet, hvor Karen arbejder med at skære løg til aftensmaden. Hun stiller sig ved siden af Karen og taler med hende om løg og tårer. Vejlederen vender derefter tilbage til spisebordet, hvor hun fortsætter med at tale med både Linda og Karen. Nogen tid efter gentager vejlederen denne vekslen mellem at være fysisk tæt på Linda og at være på afstand af Linda. I løbet af madlavningsprocessen, som strækker sig over ca. 45 (?) minutter, gentager vejlederen denne vekslen mellem nærhed og distance flere gange. Der viser sig at være et mønster i denne vekslen mellem nærhed og distance. Hver gang Karen konfronteres med vanskeligheder og modstand, rejser vejlederen sig og går hen og stiller sig ved siden af Karen og taler med hende. Det sker fx, da Karen græder, fordi hun skærer løg, og tårerne tilføjer opgaven en yderligere vanskelighed. Det sker, da Karen skal læse om optøning på bagsiden af posen med frosne bønner, og igen, da hun skal læse om tilberedning bag på pakken med pulversovs: Karens begrænsede læsefærdigheder tilføjer opgaven en yderligere vanskelighed. Det sker, da vejlederen spørger Karen om klokken, fordi der skal spises på et bestemt tidspunkt, og det sker, da der skal afmåles mælk i deciliter. Karen har endnu ikke helt styr på klokken, og hendes kendskab til forskellige mål ser også ud til at være ret begrænset. I hvert af disse tilfælde konfronteres Karen altså med forskellige vanskeligheder: Løget gør modstand, tiden gør modstand, decilitermålet gør modstand og den lette færdigmad gør modstand. Vi ser igen, hvordan det er, når

eleven møder modstand og derfor må bøvl med noget, at den pædagogiske hjælp udløses – her i form af nærhed og samtale. Når eleven og vejlederen sammen har håndteret modstanden, trækker hjælpen (vejlederen) sig væk igen og overlader til eleven selv at forsøge sig.

## **8.6 Husets pædagogik – gentagelse, modstand og takt**

På baggrund af dette kapitels behandling af en række eksempler fra husets pædagogisk arrangerede liv kan huset på PMU beskrives som et pædagogisk arrangement og derfor som en kompleks pædagogisk handlingsform (Prange & Strobel-Eisele, 2006). Under forsøget på at beskrive og forstå husets pædagogiske praksis som pædagogisk arrangement træder en række pædagogisk betydningsfulde karakteristika frem, som kendetegner denne lokalt udformede pædagogiske handlingsform.

### *Gentagelser af husets forudbestemte orden*

Husets pædagogisk arrangerede liv er tydeligt udformet som gentagelser af en forudbestemt orden, som overordnet er orienteret og begrundet i husets formelle læseplan og dens pædagogiske formål. I praksis kommer denne pædagogisk begrundede orden til udtryk som den praktiske husorden, der ordner og former livet i huset som et liv, hvor især husets nødvendige og praktiske aktiviteter tidsmæssigt er placeret således, at de gentager sig dag for dag, uge for uge. Det er ved hjælp af disse husets nødvendige gentagelser, at husets formelle læseplan operationaliseres og bliver til konkret pædagogisk praksis, altså situationer og interaktioner, hvor eleverne antages at lære og uddanne sig til et liv uden for husets pædagogisk arrangerede liv gennem deres medvirken i husets praktiske og fælles liv. Som pædagogisk arrangement kan huset på PMU forstås og beskrives som en socialpædagogisk handlingsform, hvor eleverne lærer og forberedes til medvirken i et praktisk og fælles liv ved at medvirke i et pædagogisk arrangeret praktisk og fælles liv.

### *Husets nødvendige og praktiske gentagelser*

Husets pædagogisk begrundede gentagelser træder frem for eleverne som husets nødvendige og praktiske gentagelser, der består af helt konkrete opgaver og de vanskeligheder, som disse opgaver indeholder: fx madlavningens vanskeligheder, indkøbets vanskeligheder, rengøringens vanskeligheder eller husmødets vanskeligheder. Set på den måde stiller husets gentagelser (som enhver anden læseplan) hele tiden eleverne over for forudbestemte vanskeligheder, som eleverne øvende skal lære at håndtere. Det er altså gennem det regelmæssige møde med

husets vanskeligheder, at eleverne antages at lære, hvad der er nødvendigt for senere at kunne leve et ikke-pædagogisk arrangeret liv.

### *Gentagelsen og modstand*

I mødet med de praktiske og nødvendige opgaver, som gentages i husets pædagogisk arrangerede liv, og som eleverne antages at lære ved, støder eleverne på modstand. Denne modstand skyldes ikke blot, at eleverne endnu ikke helt har lært, hvordan man gør rent, køber ind eller laver mad. Ser man nærmere på husets opgaver, skyldes vanskeligheden ved disse opgaver også, at de mange gange viser sig at yde en modstand, som tydeligt sætter elevens vilje eller udholdenhed på en prøve. Køleskabets dør eller lampeskærmens udformning kan således vise sig at yde en uventet modstand, der gør rengøringsopgaven til en svær prøvelse for eleven – ligesom manglende læse- eller talfærdighed kan gøre det meget vanskeligt at gennemføre et indkøb eller lave bøv med bønner og sovs.

### *Modstand og pædagogisk takt*

Det er, når eleverne støder på modstand i forbindelse med håndteringen af husets forudbestemte praktiske opgaver, at der udløses en mere personlig og direkte pædagogisk interaktion mellem vejlederen og eleven. Når eleven enten giver op og selv beder om hjælp, viser tegn på usikkerhed eller manglende forståelse for selv at medvirke, træder vejlederen tæt på eleven og tilbyder sin pædagogiske hjælp. Denne hjælp er udformet som en dobbelt pædagogisk hjælp: Den fastholder på én gang læseplanens krav om, at eleven skal løse opgaven, og den forsøger at tilpasse sig elevens individuelle vanskelighed som ledsagende vejledning og undervisning, hvor vejleder og elev taler sammen om løsningen af opgaven. Når eleven har brug for denne dobbelte hjælp, kan man desuden iagttage, at vejlederen veksler mellem fysisk nærhed og distance i forhold til eleven, således at vejlederen markerer en vis afstand til eleven, når hun selv forsøger sig, og rykker tættere på eleven, når hun igen får brug for hjælp.

### *Husets forudbestemte gentagelser udløser pædagogisk taktfulde gentagelser*

Denne pædagogiske handlingsfigur gentager sig i husets pædagogiske praksis og kan beskrives som en vekselvirkning mellem fastholdelse af pædagogisk begrundede krav og tilpasset pædagogisk hjælp. Hvor huset som pædagogisk arrangeret handling er udformet som forudbestemte gentagelser, der fastlægger en bestemt husorden, er vejlederens handlinger mere forsøgsvis, eksperimenterende handlinger, der i hver enkelt situation pædagogisk må afveje forholdet mellem fastholdelse af husets forudbestemte vanskelige liv og en tilpasset hjælp, mellem

nærhed og distance. Vejlederens personlige handlen udtrykker således en pædagogisk takt, der gentager sig i de situationer, hvor eleven møder husets modstand. I den forstand kan man sige, at husets forudbestemte gentagelser udløser en bestemt pædagogisk taktfuld handlingsfigur, som gentager sig i vejlederens handlen over for eleven.

### *Husets behov for opdragelse, undervisning og vejledning*

Som pædagogisk arrangement kan man sige, at husværkstedet helt grundlæggende er udtryk for en pædagogisk taktfuld handlen, fordi en sådan handlen bevidst holder den pædagogiske intention svag og indirekte (Prange & Strobel-Eisele, 2006), hvilket ikke mindst må antages at være betydningsfuldt, når man tager elevernes tidligere erfaringer med skolens undervisning og samvær i betragtning. Selvom huset som pædagogisk arrangement altså kan betegnes som en pædagogisk svag form, er det alligevel tydeligt, at husets orden og dets vanskelige liv er helt grundlæggende for husets pædagogiske praksis og derfor heller ikke noget, der kan fraviges. Denne pædagogisk begrundede orden og dens pædagogiske betydning for elevernes dannelse og uddannelse udløses og opretholdes dog ikke alene af husets egne arrangerede gentagelser eller nødvendigheder. Huset som pædagogisk arrangement viser sig i praksis også pædagogisk svagt i den forstand, at det forudsætter, at eleverne anerkender og medvirker i husets vanskelige liv og på den måde imødekommer husets tilbud til eleverne om at lære, danne og uddanne sig gennem deres medvirken i husets gentagelser og de vanskeligheder, som knytter sig til disse gentagelser. Derfor virker husets gentagelser ikke nødvendigvis pædagogisk formende i sig selv, men har også behov for en personlig og mere direkte form for pædagogisk hjælp, opfordring eller indføring, når eleverne fx møder husets modstand – eller selv yder modstand mod husets pædagogiske tilbud eller opfordring om at medvirke. I den forstand skal husets praktiske og fælles liv altså ikke blot umiddelbart leves, men kræver også mere direkte og elementære former for pædagogisk handling for at kunne læres og have dannende og uddannende betydning.

### *Huset som karakteropdragende husholdningsarrangement*

Selvom huset som pædagogisk arrangement har som sit erklærede formål at indføre eleverne i husholdningens praktiske områder – rengøring, indkøb, madlavning, økonomi – så giver husets pædagogik på mange måder tillige klare mindelser om den karakteropdragende oplysning, som højskolemanden og teologen H. Koch gjorde sig til talsmand for (Koch, 1943,1942,). For Koch, der var stærkt inspireret af N. F. S. Grundtvigs højskolepædagogiske tanker, var det ikke tilegnelsen af akademiske kundskaber eller moralske formaninger, der dannede karakteren, men oplysningen af menneskelivet. En sådan karakteropdragelse byggede ifølge Koch på



levede erfaringer, gjort af levende mennesker, og handler derfor om, at eleverne i en karakteropdragende skole opfordres til at tage del og medvirke i et forpligtende og praktisk liv frem for blot at være passive og ligegyldige tilskuere til livet. Med henvisning til Grundtvig, som Koch betragtede som realist og empiriker, kan mennesket ikke for alvor forstå mere af livet, end det har oplevet – både som individuelt menneske og som del af menneskehedens historie. I forlængelse heraf er skolen for Koch (og Grundtvig) en skole for ”... *det praktiske Liv, bygget på Erfaringen*” (Koch, 1943: 153). Oplysning omfatter ganske vist også formidling af kundskaber, men på en sådan måde, at mennesker derved stilles ansigt til ansigt med deres egen virkelighed som mennesker. Mennesker, der kan handle som selvbestemmende og ansvarlige ”... *på eget Æventyr og Risiko*,” som Koch udtrykker det (Koch, 1942: 61). Derfor må den ældre generation, ifølge Koch, have modet til hverken at ville bestemme elevernes fremtid eller være barnepige for ungdommen. Skolens opgave kan alene bestå i at stille ungdommen ”... *Ansigt til Ansigt med det liv de skal leve. De maa selv leve det og tage Følgerne. Livet egne Love er strenge og ubrydelige. Man skal nok opdage dem, naar man forser sig imod dem*” (ibid.). En oplysende skoles karakteropdragelse gør på den måde eleven til part i sagen, virkelighedens liv, og forpligter hende, så hun ikke løber væk fra den virkelighed, der er hendes. En oplysende skoles pædagogiske praksis er dannende, fordi den sigter på ”... *at vække Mennesket til Erkendelse af sig selv, sine Kaar og sin Bestemmelse*” (Koch, 1943: 145). En sådan erkendelse af mennesket og dets eksistens opstår ikke som resultat af en boglig-akademisk skoles undervisning, gør Koch opmærksom på, men bygger altså på erfaring og indfinder sig kun gradvist (ibid.: 149).<sup>53</sup>

Som pædagogisk arrangement kan man sige, at huset på PMU ikke blot forsøger at ligne og indføre en virkelig husholdning med dens forskellige opgaver – men husets pædagogisk arrangerede liv konfronterer samtidig eleverne med deres egen virkelighed ved hele tiden pædagogisk at opfordre dem til at omgås og håndtere deres virkelighed og dens forskellige muligheder og begrænsninger som øvende og lærende personer. I den forstand sigter huset som kompleks pædagogisk handling på både at drage omsorg for elevernes uddannelse og dannelse.

---

<sup>53</sup> Man ser her, at denne danske skolepædagogiske tradition også er tydeligt inspireret af J.-J. Rousseaus pædagogiske tænkning (se også afhandlingens afsnit 6.6.1 og 7.7).



## 9. Det store hus i skoven – et socialpædagogisk skoleværksted

I modsætning til det lille hus i byen, der for en umiddelbar betragtning fremtræder som et ikke-pædagogisk arrangeret hus, træder Tolne Efterskole (TE) meget klart og tydeligt frem som en pædagogisk institution, som et pædagogisk arrangeret hus, som et skolehus. Det skyldes ikke blot, at dette pædagogisk arrangerede hus er et betydeligt større hus end det lille hus i byen – både hvad angår bygninger og antallet af elever samt det forhold, at skolen rent faktisk har til huse i en nedlagt kommuneskoles bygninger.

### 9.1 Samfundets skole – et hus af papir?

Denne tydelige fremtræden som pædagogisk institution møder man også på skolens hjemmeside, hvor man finder det særlige kompleks af dokumenter, der tydeligt demonstrerer, at TE er en skole (Tolne Efterskole, 2014b). Der er tale om et komplekst hierarki af dokumenter, som skal gøre det muligt at forbinde skolens mange forskellige aktiviteter med den overordnede lovgivning for frie kostskoler i Danmark. Her finder man fx skolens vedtægter, skolens selvvalgte værdigrundlag, skolens lokale læseplan (der på frie kostskoler betegnes som skolens indholdsplan), skolens årsplan, skolens ugeskema, den årlige selvevaluering, dokumentation af undervisningsmiljø og andre lovbestemte dokumenter, der primært har deres udspring i lov om efterskoler og frie fagskoler (UVM, 2016). Disse dokumenter tjener to formål: For det første antages de at tjene til at regulere, orientere og begrunde skolens aktiviteter internt. For det andet skal de give offentligheden, men nok især Undervisningsministeriet, mulighed for at få indblik i og kontrollere, om skolens aktiviteter er i overensstemmelse med de krav, som love og regler stiller til skolen. På den måde ligner TE alle andre offentlige skoler i samfundet. Selvom den er en fri skole, er TE en del af samfundets skolesystem, en del af samfundsinstitutionen skole, og er dermed også omfattet af de samfundsmæssige og statslige forventninger og krav, som stilles til skolen som samfundsinstitution. I den forstand er TE – uanset dens status som fri skole – også samfundets skole. Den meget tydelige og dokumenttunge understregning på hjemmesiden af TE som en del af samfundsinstitutionen skole finder man ikke i samme grad på uddannelsesstedet PMU – og derfor heller ikke i forbindelse med det lille hus i byen. Når det drejer sig om de dokumenter, der udtrykker forventningerne til PMU, er der i langt højere grad et tydeligt fokus på den enkelte unge og de individuelle aftaler vedrørende den enkelte unges særligt tilrettelagte ungdomsuddannelse, som typisk er indgået mellem uddannelsesstedet PMU og elevens hjemkommune i lyset af den unges særlige behov eller vanskeligheder.

Imidlertid kan en skole ikke udelukkende betragtes som en samfundsinstitution, og den kan derfor heller ikke alene beskrives og vurderes ud fra de formelle dokumenter, som udtrykker samfundets og statens krav og forventninger til skolen. Pædagogisk set er skolen først og fremmest en pædagogisk institution, et pædagogisk sted og en hverdag, hvor man forsøger at transformere samfundets krav og forventninger til pædagogiske processer med henblik på elevernes fremtid som selvbestemmende voksne, der vil og kan deltage og medvirke i et praktisk og fællesmenneskeligt liv (Benner, 2012). Selvom TE altså på hjemmesiden opviser alle de formelle tegn, som viser, at den er en anerkendt skole i ministeriel og forvaltningsmæssig forstand – så siger det ikke nødvendigvis noget nærmere om det konkrete pædagogiske liv, der leves i skolen. Det er dette konkrete pædagogiske liv på skolen, som er genstand for denne afhandlings interesse og altså ikke så meget dette livs sammenhæng – eller eventuelt manglende sammenhæng – med det omfattende kompleks af skolepolitiske dokumenter, som overordnet antages at styre og dokumentere skolens virksomhed som en samfundsinstitution.

## 9.2 Skolens planlagte gentagelser

Når man træder ind i hverdagens pædagogiske liv på TE, træder to forhold umiddelbart tydeligt frem. *For det første* det forhold, at alle husets pædagogiske aktiviteter på en eller anden måde er planlagte, fastlagte og altså forudbestemte i forskellige former for skriftlige planer, fx indholdsplanen (den lokale læseplan), årsplanen, som fastlægger antallet og placeringen af skoleuger og ferier, samt ugeplanen. Sammen med indholdsplanen træder ugeplanen umiddelbart frem som den vigtigste plan for forståelsen af skolens pædagogiske praksis. Det er dog ugeplanen, der klarest rummer indgangen til at træde ind og finde rundt i skolens pædagogiske hverdagsliv. Ugeplanen, som er efterskolens skoleskema, kan på sin vis sammenlignes med et kort over skolens pædagogiske hverdag. Det er her, man kan se hver enkelt dags tidsmæssige og indholdsmæssige struktur, som, i alt væsentligt, gentager sig hver uge gennem de 43 skoleuger, som udgør skoleåret på TE. En struktur, som tydeliggør og skematisk viser de planlagte gentagelser, som i store træk tilsammen både former og fortæller noget om efterskolens pædagogisk arrangerede liv og dermed om skolens pædagogiske praksis. *For det andet* det forhold, at TE er en kostskole, hvilket betyder, at skolens pædagogisk arrangerede liv principielt omfatter alle døgnets 24 timer og de mere end 100 mennesker – elever, lærere og andet personale – som alle på forskellig vis kan betragtes som betydningsfulde aktører i skolens arrangerede pædagogiske liv.

### 9.2.1 At slå sig på fællesskabet – det overvældende møde med skolens fællesskab

Det pædagogiske liv på TE træder således frem som en stærkt planlagt, fastlagt og forudbestemt række gentagelser, som omfatter alle døgnets timer og ganske mange mennesker. Det er et pædagogisk liv, som rummer særlige udfordringer for skolens elever, fortæller forstanderen mig ved en af vores samtaler. Eleverne har ikke blot boglige eller indlæringsmæssige vanskeligheder, men er i høj grad også stærkt præget af manglende sociale erfaringer som følge af den isolation, som boglige og indlæringsmæssige vanskeligheder ofte har påført eleverne i deres hidtidige liv. Han mener således, at elevernes manglende sociale erfaringer bl.a. skyldes, at de i deres tidligere skoleforløb ofte er blevet undervist på meget små specialundervisningshold eller klasser, hvor meget omsorgsfulde og velmenende specialundervisningslærere ofte har skabt så stor en grad af tryghed, at det ikke har været muligt for eleverne at gøre sig egentlige sociale erfaringer. Mange af eleverne er tillige hver dag blevet kørt med bus eller taxa til og fra et centraliseret specialundervisningstilbud, fordi det ofte befinder sig langt fra deres hjem. Derfor har de ofte hverken haft social kontakt med deres klassekammerater fra specialundervisningstilbuddet i fritiden eller med de børn og unge, der bor i deres eget lokalsamfund. Forstanderen fortæller, at mange af skolens elever derfor *overvældes socialt*, når de kommer på TE og møder de mange store og små sociale sammenhænge, hvori skolens pædagogiske liv udspiller sig. Her oplever de ofte for første gang, at der er nogle jævnaldrende, der gerne vil være venner med dem – men de har ingen erfaringer med, hvordan man er venner med nogen. Her oplever de ofte for første gang, at der er nogen, der gerne vil være kærestes med dem – men de har ingen erfaringer med, hvordan man kan være kærestes med hinanden. Her oplever de, at nogle gerne vil hænge ud med dem i skolens frie tid – men de har ingen erfaringer med at hænge ud sammen med nogen i fritiden. Her møder de voksne, der gerne vil være sammen med dem i kostskolelivets mange forskellige situationer, men som samtidig stiller krav til, hvordan et lærer-elev-forhold skal finde sted – nemlig inden for skolefællesskabets ide og dets orden. Når de nye elever møder skolens pædagogisk arrangerede fælles liv, er det derfor ofte som socialt uøvede og uden de grundlæggende sociale erfaringer, som gør det muligt for dem umiddelbart at træde ind og medvirke i dette liv. Derfor *slår de sig ofte på fællesskabet*, fortæller forstanderen. De bliver overmodige, dominerende eller skuffede, stille og kede af det. Som et eksempel på denne overvældelse af pludselig at blive set og høre til i skolens forskellige sociale sammenhænge, fortæller forstanderen, at nogle af de elever, der i deres tidligere skoleliv selv har været udsat for mobning, ofte selv begynder at mobbe andre elever, når de som socialt uøvede og uerfarne møder skolens fælles liv. Derfor er der på skolen meget stor opmærksomhed på mobning, fortæller forstanderen (løst notat fra samtale med forstander, 13.04.16).

### 9.2.2 Det store hus – et socialpædagogisk skoleværksted

Som allerede nævnt finder man begge typer husværksted på TE – både det store og det lille husværksted. Det, jeg her betegner som efterskolens store husværksted, er grundlæggende for hele skolens pædagogiske liv og derfor også for alle skolens elever. Som pædagogisk arrangement bygger dette store husværksted på den samme pædagogiske grundantagelse som det lille hus på PMU: Eleverne lærer og dannes gennem deres aktive deltagelse eller medleven og medvirken i husværkstedets pædagogisk arrangerede liv og dets planlagte gentagelser. Det store husværksted på TE har dog især fokus på de nye og socialt uøvede førsteårselever, som altså først skal lære, hvordan man kan leve et pædagogisk ordnet liv sammen med de over 100 mennesker, som tilsammen udgør det, lærere og ledelse på TE ofte betegner som skolens store fællesskab. Efterskolens små huse er for de lidt ældre elever, som har været på skolen i mindst ét år, og som derfor allerede har lært, hvordan man grundlæggende omgås hinanden i skolens mange forskellige fælles pædagogiske arrangementer. Disse elever antages derfor også at kunne håndtere et pædagogisk liv, som er præget af en lidt større grad af selvbestemmelse end de uøvede nye elever, som forstanderen fortæller om ovenfor. De lidt ældre elever, som bor i efterskolens små huse i udkanten af skolens matrikel, kaldes bo-træningselever, mens de nye og uøvede elever, som bor i efterskolens hovedbygning, kaldes skoleelever.

Alligevel har også de lidt ældre elever pligt til at deltage i de fleste af de fælles arrangementer, der finder sted i det store hus, fx de to fælles morgensamlinger, som finder sted hver morgen, samt morgenmaden og middagsmaden i spisesalen. Ved nogle andre af arrangementerne i skolens store hus har de ældre elever lov til, men ikke pligt til, at deltage. Det gælder fx det meget populære fælles sangarrangement, som finder sted hver onsdag aften i spisesalen, og hvor der altid serveres kage for eleverne. Det er en almindelig antagelse på skolen, at det er vigtigt, at de nye og uerfarne elever møder de lidt ældre og mere erfarne elever, således at de ældre kan være en slags rollemodeller for de yngre og gennem deres deltagelse og medvirken i skolens forskellige arrangementer vise de yngre og uøvede elever, hvordan man omgås hinanden og håndterer et fælles liv på skolen. Det store hus som pædagogisk arrangement kan således siges at være et socialpædagogisk basisarrangement, hvor de yngste elever, gennem deltagelse i husets pædagogisk arrangerede liv med dets mange planlagte gentagelser, skal indføres i, hvordan man omgås hinanden og håndterer de situationer, der hører til et fælles og pædagogisk arrangeret liv, altså et liv, hvor man lever, lærer og danner sig sammen med andre. Set på denne måde kan efterskolens store hus betragtes som et grundlæggende eller indførende pædagogisk arrangement, et husværksted, som skal gøre det muligt for de nye elever i løbet af det første år at kunne deltage og medvirke som elever i efterskolens totale

pædagogiske arrangement, og altså blive en del af det, der på skolen betegnes som det store fællesskab. Dette store pædagogisk arrangerede fællesskab omfatter tillige en lange række andre pædagogiske arrangementer, fx de interessebaserede værksteder, som varetager skolens faglige undervisning, eller skolens små huse, hvor man også lærer at holde hus sammen med andre. Det pædagogiske formål med skolens store hus er imidlertid ikke primært, at eleverne lærer, hvordan man holder hus. Værkstedstypen det store hus på TE er ikke et husholdningsværksted, sådan som det var tilfældet med det lille hus på PMU. Det store hus på TE kan snarere betragtes som *et socialpædagogisk skoleværksted*, fordi det er hensigten med dette socialpædagogiske arrangement, at de nye og socialt uøvede elever, gennem deres deltagelse og medvirken i det fælles pædagogisk arrangerede liv i skolens store hus og dets planlagte gentagelser, lærer, hvordan man kan være elev i skolen blandt mange andre skoleelever, mange forskellige skolelærere og andre medarbejdere, som hører til i en skoles pædagogiske liv, fx pedeller, sekretærer og rengøringspersonale.

Som pædagogisk arrangement peger skolens store husværksted altså ikke ud over skolen og ind i et selvstændigt ikke-pædagogisk liv efter skolen – men peger tværtimod *ind i skolens pædagogisk arrangerede liv* for de uøvede og uerfarne elever, der skal lære at deltage og medvirke i efterskolens pædagogiske liv. Husværkstedet af typen det store hus er således et socialpædagogisk arrangement, der forbereder og indfører eleverne til at lære *både* gennem den praktiske undervisning og samvær, som foregår i skolens forskellige pædagogiske værksteder, og gennem det arrangerede fælles liv, som i øvrigt kendetegner en kostskole. Som socialpædagogisk skoleværksted kan det store hus betragtes som skolens pædagogiske svar på især de særlige sociale og personlige nederlagserfaringer, som eleverne på TE medbringer ved deres start på skolen. Erfaringer, som altså på TE antages især at være udsprunget og formet af disse elevers nederlag i deres tidligere møde med skole og undervisning, og som har resulteret i en mangel på erfaring og øvelse i at omgås og håndtere det sociale liv og den omgang, der knytter sig til et lærende og medvirkende liv blandt andre unge – ikke mindst i skolesammenhæng. På TE medregnes og medtænkes disse erfaringer som en vigtig del af denne elevgruppes særlige læringsforudsætninger eller behov. Det store hus som socialpædagogisk skoleværksted kan således betegnes som et indførende pædagogisk arrangement i forhold til et fælles skole- eller uddannelsesliv.

Dette socialpædagogiske skoleværksted er vanskeligt at afgrænse præcist. Dels fordi dette socialpædagogiske værksteds pædagogiske hjælp eller opfordring ikke udelukkende omfatter og vedrører de nye og socialt uøvede elever, men også altid er en grundlæggende del af den pædagogiske hverdag for de ældre elever. Især nogle af skolens ældre og mere erfarne elever har indimellem et tydeligt behov for den

pædagogiske hjælp, som skolens socialpædagogiske arrangementer giver mulighed for. Dels fordi de nye og uøvede elever ikke isoleres til bestemte lokaler eller bestemte områder på skolen, men deltager i alle skolens øvrige aktiviteter rundt om på skolen. Den eneste undtagelse er måske i virkeligheden livet i de små huse, der, som allerede nævnt, er forbeholdt de ældre og mere øvede elever – omend livet i de små huse på mange måder også er stærkt forbundet med og underlagt det store hus som socialpædagogisk arrangement. I den forstand kan man derfor sige, at det socialpædagogiske skoleværksted i virkeligheden omfatter alle efterskolens forskellige arrangementer, og at hele efterskolen på sin vis hele tiden (også) er et socialpædagogisk skoleværksted. Her lærer eleverne *både* om verden gennem værkstedsundervisning i forskellige praktiske fagområder, *og* de lærer samtidig at gå i skole og leve sammen med andre i en skolekontekst. Skolens pædagogiske praksis omfatter således både opdragelse gennem undervisning og opdragelse gennem den pædagogisk arrangerede sociale omgang, som finder sted på skolen.

### 9.3 Det store husværksted – et hus næsten uden papir

Indføringen i skolens fælles pædagogiske liv sker altså i virkeligheden hele tiden og alle steder i skolens pædagogisk arrangerede liv – uanset hvilken type pædagogisk arrangement der er tale om. Men når man ser nærmere efter, er der også bestemte tidspunkter og steder, hvor denne fælles indøvelse af de uøvede bliver særligt tydelig, og det er her, at huset som socialpædagogisk skoleværksted træder frem som pædagogisk arrangement. Særlig tydeligt træder det socialpædagogiske værksted frem som et pædagogisk arrangement i de dele af skolens liv, som ikke er særligt synlige i skolens forskellige dokumenter. Det drejer sig om den del af skolens pædagogisk arrangerede liv, der i skolens lovpligtige indholdsplan (læseplan) omtales som kostskolearbejde, og som, ifølge denne plan, især omfatter forskellige morgenrutiner, middagsmad, pause, eftermiddagskaffe, spisning og aftenaktiviteter (Tolne Efterskole, 2014b). Hvor undervisningen i de interessebaserede værksteder er beskrevet meget udførligt i skolens indholdsplan, er det samme langt fra tilfældet for den pædagogiske praksis, der knytter sig til det socialpædagogiske skoleværksted og dets planlagte gentagelser. Hvor undervisningen i de interessebaserede værksteder i indholdsplanen ret udførligt og systematisk beskrives ved hjælp af didaktiske kategorier, der vedrører undervisningens formål, mål, indhold samt arbejds- og evalueringsformer, er dette



ikke tilfældet for den pædagogiske praksis, der knytter sig til skolens socialpædagogiske husværksted.<sup>54</sup>

### 9.3.1 Kostskolearbejdet – en kort instruks

I alt væsentligt er den socialpædagogiske side af skolens pædagogiske liv beskrevet i indholdsplanen under overskriften *Kostskolearbejdet* på skolens hjemmeside (Tolne Efterskole, 2014b). Denne beskrivelse består for det første af nogle meget korte, stikordsagtige og upræcise beskrivelser, som fx fastslår, at eleverne her ”... får mulighed for at opleve lærerne udenfor undervisning i ikke formaliseret samvær” (ibid.). I forlængelse heraf kan man læse, at lærerne ”... blander sig med eleverne i uformelle og spontane sammenhænge. Omsorg. Lærerne er daglige identifikationsfigurer for eleverne. Alment opdragende. Specifikt opdragende. Kontrollerende funktion” (ibid.). Selvom der her anvendes et pædagogisk begreb som opdragelse, vistnok i kombination med et psykologisk begreb om identifikation, formuleres der ikke eksplicit i teksten en sammenhængende eller systematisk begrundet pædagogisk ide eller fornuft, som kan tydeliggøre, hvad fx det pædagogiske formål med fx morgenrutiner, middagsmad, eftermiddagskaffe eller aftenaktiviteter menes at være. Det overlades i meget vidt omfang til læseren selv at gøre sig en forestilling om sagen. For det andet består beskrivelsen af en skematisk oversigt over skolens dagsstruktur, som er forsynet med stikord, der meget nødtørftigt angiver, hvilke aktiviteter/handlinger der knytter sig til de dagligt tilbagevendende fælles aktiviteter, og som altså gentager sig i skolens fælles liv. Som eksempel finder man under overskriften *middagsmad* følgende tekst:

*”Ikke i arbejdstøj. Vaske fingre før måltid. Maden præsenteres. Lærere ved bordene. Almindelig bordskik. Man skal smage på maden. Slankekure. Afrydningsrutine.”*

Aktiviteten *eftermiddagskaffe* beskrives på denne måde:

*”Alle elever. Eleverne skal rydde op”* (ibid.).

---

<sup>54</sup> Der findes dog et sæt fælles aftaler, som er indgået mellem lærerne. Disse aftaler indeholder en lang række kortfattede og stikordsagtige regler, primært vedrørende brug af fx mobiltelefoner, brug af køkkenets køleskabe, storskærm, medicin, overtøj, badning ved stranden, brug af knive og andre skarpe redskaber, weekendordninger, kørsel med skolens busser osv. Ingen af disse regler fremtræder dog pædagogisk reflekterede eller argumenterede i aftalesættet, ligesom de i praksis efterkommes og praktiseres på forskellig vis og i forskellig grad af lærerne. Disse fælles aftaler omtales ikke i forbindelse med skolens lovbestemte indholdsplan og findes ikke på skolens hjemmeside (Tolne Efterskole, 2016).

Teksten fremtræder som en kort instruks eller huskeliste for lærerne og skal sandsynligvis tjene til at fastholde en vis kontinuitet, identitet eller orden i gentagelsen af disse fælles aktiviteter fra den ene dag til den næste, uge for uge gennem hele skoleåret. På grund af disse instruktors meget begrænsede sproglige udformning er det vanskeligt at afgøre, hvorvidt disse instrukser fx opererer med en mekanisk, en artistisk eller en etisk forståelse af gentagelse. Der tales således både om opdragelse, omsorg og kontrol i forbindelse med instruksen. Derfor skal det her blot antages, at der, på den ene eller den anden måde, er tale om et forsøg på at gøre det muligt for eleverne at øve sig og blive bedre til at omgås andre i de forskellige sociale situationer, som gentages på denne måde. Set på den måde *kan* de kortfattede instrukser i indholdsplanen forstås som et pædagogisk svar på den manglende sociale øvelse og erfaringer, som eleverne antages at møde skolen med.

## 9.4 Køkkenmøder, kaffe og snak – en del af skolens socialpædagogiske håndværk

Selvom indholdsplanens beskrivelse af det store husværkstedets pædagogiske praksis altså må siges at være yderst sparsom, er det imidlertid ikke det samme, som at dette pædagogiske husværksted og dets socialpædagogiske arrangementer ikke indtager en fremtrædende plads i skolens praktiske pædagogiske liv. Tværtimod er denne del af skolens pædagogiske liv højt prioriteret, hvilket bl.a. kommer til udtryk i den intense mødeaktivitet blandt lærere og ledelse. En mødeaktivitet, som i meget høj grad knytter sig til de arrangementer, der tilsammen kan siges at udgøre skolens store husværksted, hvilket i store træk omfatter alle de pædagogiske arrangementer, der ikke formelt betegnes som undervisning i skolens indholdsplan, men som kostskolearbejde. Denne mødeaktivitet finder sted både i formaliserede og i ikke-formaliserede sammenhænge.

Dagens første *uformelle* møde finder i virkeligheden sted allerede tidligt hver morgen, før eleverne står op. Her mødes vagtlæreren, forstanderen og viceforstanderen omkring klokken 7 i skolens store køkken, hvor de drikker kaffe, spiser friskbagt rugbrød med hjemmelavet rullepølse, som køkkenchefen, der er tidligere slagtermester, har lavet (TE-feltnotat 4: 109-120). Som regel varer det ikke længe, før der dukker flere lærere op, efterhånden som de møder på arbejde og deltager i dette køkkenmøde, der kan betragtes som det første i en lang række af uformelle lærermøder dagen igennem. Her drikker lærere og ledelse kaffe og snakker sammen. Både om livet i al almindelighed og i høj grad også om hændelser og problemer med forskellige elever: hvem, der virker triste eller vrede, hvem, der har fået kærestesorger eller voldsom hjemve og derfor var nødt til at få trøst fra vagtlæreren den foregående aften. Om disciplinproblemer ved aftenmaden eller

vagtlærerens jagt på de elever, der ikke lå i deres senge i nat, men som i stedet var på natlige vandringer for at besøge nogle piger eller blot for at opleve spændingen ved at være ude på egen hånd om natten. Disse uformelle lærermøder fortsætter som nævnt dagen igennem ved forskellige lejligheder, fx ved morgenmaden, ved formiddagskaffen eller ved aftenkaffen. Men meget ofte foregår disse uformelle lærermøder altså i køkkenet, der nogle gange nærmest virker som skolens uformelle socialpædagogiske kommunikationscentral. Hvis man vil have noget at vide om, hvad der foregår i skolens pædagogiske liv, og hvad der rører sig blandt ledelsen, lærerne og eleverne, behøver man derfor ofte kun at gå i køkkenet for at få en kop kaffe – især om morgenen mellem 7 og 8 og lytte til lærernes samtaler med forstanderen og med hinanden indbyrdes. Hvis man spørger lærerne, betragter de det ikke selv som mødevirksomhed. De snakker bare om det, de er optaget af, mens de drikker kaffe, griner og pjatter med hinanden, med køkkenchefen og med de elever, der har opgaver i køkkenet. Men næsten alle disse samtaler, som jeg overværede under mine ophold på skolen, handler på den ene eller den anden måde om oplevelser og overvejelser vedrørende skolens elever, deres forældre og kommunale sagsbehandlere. Men især handler de om, hvordan man skal forholde sig til det ene eller det andet sociale problem, som er dukket op i forbindelse med de fælles idrætstimer om onsdagen eller andre fælles arrangementer på skolen: Hvilke elever trænger til at skifte plads i spisesalen, fordi de ikke kan finde ud af at sidde sammen med de andre ved bordet, eller hvilke elever der bør vejledes i, hvordan man begår sig sammen med de andre elever i Pejsestuen om aftenen. Der foregår således helt tydeligt for mig – men åbenbart skjult for lærerne og ledelsen selv – pædagogiske møder dagen igennem, hvor man holder hinanden orienteret om store og små hændelser i skolens pædagogiske liv og dets forskellige fælles arrangementer. Alt imens man tilsyneladende holder pause, slapper af, snakker og drikker kaffe eller spiser sammen, er man i meget høj grad optaget af, hvordan man kan håndtere forskellige sociale vanskeligheder og muligheder i skolens fælles liv. Derfor kan disse mange uformelle lærermøder betragtes som en del af det socialpædagogiske håndværk, der hører hjemme i skolens socialpædagogiske skoleværksted

Lidt senere på morgenen, klokken 8.45, afholdes der også et kort fælles og skemalagt lærermøde på lærerværelset, hvor det seneste døgns vigtigste hændelser i skolens pædagogiske liv drøftes. Udover alle lærerne og ledelsen deltager også pedeller og kontorpersonale i mødet. Dette møde, som altså gentager sig hver dag, er en del af den formelle mødestruktur på skolen. Mødet, som kun varer 20-25 minutter, styres stramt af vagtlæreren eller en person fra ledelsen og følger hver gang en forudbestemt dagsorden, hvor de samme punkter gentager sig hver dag:

1) Vagtlæreren orienterer om vigtige elev-hændelser/-problemer i det forløbne døgn med udgangspunkt i dagbogsoptegninger. Der er tale om en slags døgnrapport, som

hver morgen ved mødet projiceres over på en hvid væg, så alle mødedeltagerne kan læse med i rapporten.

2) På baggrund af vagtlærerens orientering drøfter og beslutter lærerne og ledelsen, hvordan forskellige hændelser/problemer skal håndteres, hvem der handler i forhold til de pågældende elever og evt. deres forældre, kommunal sagsbehandler, eller hvilke ændringer, der skal foretages i forskellige arrangementer og ordninger i hverdagen.

3) Sidste punkt på dagsordenen indeholder fremadrettede fælles beskeder/orientering fra deltagerne i mødet vedrørende især elever, men også praktiske forhold vedrørende transport, indkøb, ændringer i biblioteksbussens ankomsttider, hvem der er ude af huset i forskellige ærinder osv.

Især hændelser, der vedrører elever, hvis deres adfærd udfordrer den forudbestemte orden i de fælles pædagogiske arrangementer, fremkalder stort engagement og længere diskussioner blandt lærerne. Derfor er det ikke altid, at det skemalagte fælles lærermødes forudbestemte (dags)orden helt overholdes.

#### **9.4.1 Socialpædagogiske lærermøder**

Allerede på skoleårets første ordinære skoledag, mandag den 4. august, afholdes det første af disse skemalagte fælles lærermøder. Eleverne er ankommet til skolen dagen før, søndag den 3. august.

##### ***Uddrag fra lærermødet mandag den 4. august 2014:***

*Jeg følger med forstanderen op på lærerværelset, hvor der er fælles lærermøde hver morgen. Mødet er i gang, da vi kommer ind. Lærerne sidder ved et meget langt fællesbord med plads til alle lærere og praktisk personale. Køkkenchef og TAP-personale deltager i mødet. Der orienteres fra vagtlærere, teamlærere (og) kontaktlærere. Enkelte episoder/hændelser drøftes. Der er opmærksomhed på mobiltelefoner, mobning, medicin, spisevaner, tandbørstning, elever med uforståeligt sprog. (...) Lærer Y orienterer om dagens program og forhold, som lærerne skal være opmærksomme på: pladser ved spisning, aktiviteter, bordformandsordning osv. De øvrige lærere kommer med forslag og kommentarer.*

*Forstanderen hæver mødet. Der er nu morgensang i festsalen (TE feltnotat 1: 39-47).*<sup>55</sup>

Det fremgår her, at indholdet af skoleårets første lærermøde er koncentreret om temaer, som ikke primært berører undervisningen i de interessebaserede værksteder, men som i stedet udtrykker en koncentration om skolens socialpædagogiske praksis og dermed også om det indhold, der kan siges at høre hjemme i det, jeg ovenfor har betegnet som det store hus eller skolens socialpædagogiske skoleværksted.

Denne koncentration om skolens socialpædagogiske side, som træder frem og diskuteres på disse daglige fælles lærermøder, gentog sig på alle de møder, jeg deltog i. De daglige fælles lærermøder retter stort set hele opmærksomheden mod spørgsmålet om, hvordan skolens fælles liv kan indrettes og opretholdes som et pædagogisk arrangeret liv med muligheder for alle elevers medleven og medvirken i dette fælles liv – og hvordan man kan undgå, at elever, der overvældes socialt i mødet med et sådant fælles liv, kommer til at bestemme dette livs udformning negativt. Disse lærermøder kan derfor betegnes som udpræget socialpædagogiske lærermøder, hvilket også tydeligt træder frem af de følgende uddrag af mine observationer fra lærernes morgenmøder senere på skoleåret.

#### ***Uddrag fra lærermødet onsdag den 20. august 2014:***

*Lærer Z læser op af rapporten (dagbogen). Han fortæller, at aftenmaden i går gik dårligt, og flere elever måtte sættes udenfor (spisesalen). Der blev især brugt mange øgenavne. Især en pige (...) gjorde sig uheldigt bemærket. Kontaktlæreren til pigen gør opmærksom på, at det er vigtigt, at pigen får sin medicin seks gange om dagen og på bestemte tidspunkter. Ellers bliver hun problematisk.*

*Forskellige lærere orienterer om forskellige forhold: lejrskole, forældredag osv. Der diskuteres kort, (og) det tjekkes, hvem der har styr på sagen. Forstanderen skærer igennem nogle gange for at afklare og sørge for, at mødet kommer videre.*

*Lærer X orienterer på vegne af værelsesudvalget om røkeringer på værelserne. Skemaforslag vises på tavlen (...). Forstanderen beder om hurtige kommentarer til forslaget. Flere lærere kommer med indvendinger. Der diskuteres. Lærer Y advarer mod, at der bliver skabt en "gimpegang", hvor alle "gimperne" (de vanskelige piger) samles.*

---

<sup>55</sup> Lærerne i mine noter fra TE er blot omtalt ved deres initialer. Da det ikke tjener noget formål at forsyne lærerne på TE med fiktive navne i denne sammenhæng, fastholder jeg min praksis fra noterne og forsyner blot lærerne med fiktive initialer.

*En elev banker på døren til lærerværelset, kommer ind og beder lærer Z (som leder mødet) komme ned i Pejsestuen, fordi en pige (...) (netop den pige, der blev drøftet ovenfor) græder. Lærer Z siger, at han kommer om lidt. En anden lærer (P) rejser sig og går med eleven (TE-feltnotat 2: 655-672).*

#### **Uddrag fra lærermødet torsdag den 25. september 2014:**

*Klokken er 08.45. Jeg går op på lærerværelset til det fælles morgenmøde for lærerne. Alle lærerne sidder der allerede. Der grines, pjattes, snakkes, god stemning.*

*Den lærer, der har haft nattevagten, beder om ro og starter mødet med en orientering om eleverne. Fx orienteres om en pige (...), der brækkede hånden i går (hun slog i frustration hånden hårdt ind i en mur). Lærer Q, der var med på hospitalet, fortæller om forløbet. Forstanderen spørger, hvorfor pigen slog hånden ind i muren. Flere af lærerne fortæller, at det skyldtes "kæreste- og pigefnidder". (...) Episoden med den brækkede hånd fører til en længere snak om de problemer, der dukker op i forbindelse med kærester på skolen. Der tales om konflikter, fysisk kontakt osv. Lærerne udveksler deres observationer.*

*Forstanderen konstaterer, at der arbejdes på sagen, lukker punktet og går videre (til næste punkt på dagsordenen).*

*En lærer (M) fortæller om en særlig spiseordning med en ekstra lærer for syv elever. (...) (Det drejer sig om syv piger, der har skabt betydelig uro i længere tid – især ved de fælles måltider). Der er fokus på at arbejde med elevernes relationer, og der skal også arbejdes med andre aktiviteter end blot spisning. Der skal opbygges positive relationer, siger læreren. I forlængelse heraf byttes der rundt på værelser for at understøtte projektet.*

*Der stilles spørgsmål fra lærerne (til den særlige ordning for de syv piger). Viceforstanderen siger, at han sætter ekstra vagter på (dvs. øger bemanningen ved måltiderne), og forstanderen siger, at han bakker op om projektet som et godt initiativ. Læreren (M) holder møde med de syv piger umiddelbart efter lærermødet for at sætte projektet i værk fra på mandag.*

*Herefter følger gensidige orienteringer om elever, forældre osv. (TE-feltnotat 3: 219-243).*

### *Uddrag fra lærermødet torsdag den 28. oktober 2014:*

*Klokken er 08.45. Der er fælles lærermøde på lærerværelset. Rapporten (dagbogen) er som sædvanlig projiceret over på væggen. Viceforstanderen tager ordet som den første for at orientere om lærers sygdom og vikardækning. Stemningen blandt lærerne er høj, der grines og pjattes.*

*Derefter orienterer lærer Z om to pigegrupper, der har været bøvlt med i går aftes. De er hårde ved hinanden og holder nogle udenfor. Især er de hårde over for en ny elev, som er praktikant på skolen, dvs. at han er på prøve som elev. Nogle drenge var også involveret. Han (lærer Z) foreslår derfor, at eleverne fra husene (de små huse) ikke får lov til at besøge skolen (det store hus) om aftenen, fordi skolen ikke er parat til at modtage besøg (fra de ældre elever). Flere andre lærere fortæller om elever, der er blevet så kede af det, at de siger, at de ikke vil gå på skolen mere. En lærer siger: "Det har været en rigtig lorteaften i går med en rigtig dårlig stemning."*

*En lærer (R) fortæller, at en af eleverne stiller op til elevrådsvalget med et program om at bekæmpe den dårlige stemning på skolen.*

*Forstanderen roser lærer Z for at gribe ind flere gange i går og forsøge at tale med eleverne.*

*Lærerne diskuterer forskellige løsningsforslag på situationen.*

*Forstanderen siger, at han vil omlægge sin arbejdstid for at være med nogle aftener (på skolen) for at se, hvad der foregår. Lærerne giver udtryk for tilfredshed med forstanderens forslag.*

*Lærer H fortæller om et forældrebesøg, der blev forstyrret, fordi nogle elever opførte sig dårligt. Man aftaler, at lærer M (som var ansvarlig for forældrebesøget) ringer til forældrene for at høre om deres oplevelse.*

*Det viser sig, at en enkelt elevs navn dukker op i flere af de negative sammenhænge, der omtales (på mødet). Lærerne taler om en mulig hjemsendelse af den pågældende elev i nogle dage. Det aftales, at kontaktlæreren ringer til elevens forældre og aftaler et møde om sagen.*

*En lærer orienterer om ændringer i onsdagsidrætten. Der diskuteres, elever fordeles osv.*

*Lærer M fortæller om en god tur i går til kunstmuseet Aros i Aarhus (med eleverne fra skolens kunstværksted). Her roste museumsvejlederen eleverne for deres faglige niveau.*

*Forstanderen hæver mødet (TE-feltnotat 5: 172-195).*

#### **Uddrag fra lærermødet torsdag den 29. januar 2015:**

*Jeg går op på lærerværelset til det daglige fælles lærermøde. Der er høj stemning. Der snakkes og pjattes omkring det kæmpestore, lange bord, hvor alle lærerne sidder. Dagsorden/dagbogsrapport er projiceret op på væggen.*

*Lærer N tager ordet og starter mødet. Der diskuteres, hvordan der bedst kan ændres i bordplanen, dvs. ordningen med bordformænd og pladser i spisesalen (der har været uro og dårlig stemning ved de fælles måltider i spisesalen). Men uden at ændringerne får nogle af eleverne til at blive forvirrede, så de "vælder". Hvordan kan eleverne forberedes på ændringerne, og hvem gør det?*

*Næste punkt omhandler nogle hændelser i forbindelse med nogle piger i går. Lærer H har skrevet i dagbogen/rapporten, at de to piger er "helt uden for pædagogisk rækkevidde". Han opfordrer kontaktlærerne til at snakke med dem. Lærerne diskuterer sagen. Erfaringer viser, at de to piger kun lærer, hvis de mærker konsekvenserne af deres handlinger.*

*Dernæst diskuterer lærerne et ønske fra en pige om at gøre rent på et andet tidspunkt end det aftalte. En ny lærer siger, at det vil han gerne hjælpe hende med. Han bliver dog venligt imødegået af ældre kolleger, der ikke mener, at han vil kunne håndtere det: "Hun har viljen, men formår ikke at gennemføre det" (...) (TE-feltnotat 6: 277-292).*

#### **9.4.2 Socialpædagogiske krisemøder – om omsorgen for den fælles pædagogiske orden**

Hvis man ser nærmere på ovenstående uddrag fra de daglige fælles lærermøder, bliver skolens socialpædagogiske side altså synlig som en koncentration om eller omsorg for de forskellige sociale problemer, der dukker op i forbindelse med skolens fælles liv og dets arrangerede gentagelser. Det overordnede tema for denne opmærksomhed er således omsorgen for den sociale omgang på skolen, og derfor er der på møderne et tydeligt fokus på fx omgangstonen mellem eleverne indbyrdes, brug af øgenavne, stemningen blandt eleverne, elevernes adfærd eller om nogen bliver holdt uden for fællesskabet. På møderne er der også en vis opmærksomhed omkring fx elevernes personlige hygiejne, elevernes medicinering, elevernes



spisevaner eller brug af mobiltelefoner, men den primære opmærksomhed på disse møder er hovedsageligt rettet mod forhold, der har betydning for opretholdelsen af skolens fælles pædagogiske liv og den orden, der antages at gøre det muligt for alle elever at deltage i dette fælles liv.

Når man betragter ovennævnte eksempler, kan man sige, at de daglige fælles lærermøder er en del af den måde, hvorpå der handles pædagogisk på TE. Gennem fælles møder, hvor lærerne orienterer hinanden, diskuterer indbyrdes og træffer aftaler, tilvejebringer man en del af det grundlag, hvorpå der konkret skal handles i forhold til de konkrete problemer og vanskelige situationer, der dukker op i skolens fælles pædagogiske liv. Hvor den pædagogiske handlen, der foregår i skolens interessebaserede værksteder, er ganske velbeskrevet i skolens indholdsplan, lader det altså til, at den socialpædagogiske handlen, der knytter sig til det store hus som socialpædagogisk skoleværksted, primært er indlejret i en *mundtlig* kultur, der især træder frem i form af lærermøder – både i de mange uformelle lærermøder, som finder sted ved forskellige lejligheder i løbet af dagen, og ved de skemalagte lærermøder, som gentager sig hver morgen hele skoleåret.

Især på de daglige skemalagte lærermøder finder man en tydelig, systematisk og vedvarende omsorg for, hvordan man kan opretholde skolens forudbestemte pædagogiske orden i de fælles pædagogiske arrangementer, som tilsammen udgør skolen som pædagogisk arrangeret hus. Det spørgsmål, der således især træder frem på disse daglige lærermøder, er spørgsmålet om, hvordan skolen som socialpædagogisk skoleværksted kan opretholdes og beskyttes over for de daglige udfordringer, som dette værksteds forskellige arrangementer udsættes for – især af de elever, der reagerer på skolens arrangerede fælles liv ved at blive overmodige eller dominerende i en sådan grad, at de truer dette fælles pædagogiske livs orden. I den forstand kan de daglige lærermøder betegnes som en slags pædagogiske krisemøder, hvor lærere og ledelse hver morgen forsøger at håndtere kriser i skolens fælles pædagogiske liv. Disse daglige krisemøder kan således betragtes som en del af skolens socialpædagogiske håndværk, og dette håndværk er primært bundet til det talte sprog, til samtalen og mødet, og kun i mindre omfang til skriftsproget. Måske fordi man på TE har den erfaring, at et praktisk og levet fælles pædagogisk liv og dets vanskeligheder hverken helt kan forudses og/eller forudbestemmes, og derfor heller ikke på forhånd kan håndteres og fikses i en skriftlig læseplan?

#### **9.4.3 Vejledning, tilpasning, udvidelse og eksklusion – om opretholdelse af skolens socialpædagogiske arrangementer**

Selvom man altså ikke kan læse ret meget om skolens socialpædagogiske skoleværksted, dets håndværk og dets orden i skolens formelle læseplan

(indholdsplanen), så kan man ud fra observationerne fra de fælles lærermøder se, at der lader til at være især fire grundlæggende handlemåder, der bringes i anvendelse, når det store hus som socialpædagogisk arrangement og dets orden skal opretholdes, når det udfordres af nogle af eleverne. Disse fire handlemåder træder således frem som et mønster af forskellige opretholdelseshandlinger:

### *Opretholdelse gennem vejledning*

Opretholdelse gennem vejledning finder primært sted som individuelle samtaler med eleverne og knytter sig til skolens generelle og formaliserede vejledningspraksis. En praksis, der gælder alle elever og altså ikke blot de elever, der skaber problemer for husets pædagogisk arrangerede fællesskab. Her er det især kontaktlærerne, der spiller en særlig rolle. Hver elev får ved skoleårets begyndelse tildelt en kontaktlærer, som er elevens særlige vejleder på skolen. Kontaktlæreren holder jævnligt møder med eleven og drøfter alt, hvad der måtte angå den enkelte elev. Jeg deltog i en række af disse samtaler og noterede mig, at der er tale om en vejledning, som har to retninger: *en internt rettet vejledning* og *en eksternt rettet vejledning*. Den internt rettede vejledning har fokus på elevens aktuelle og fremtidige liv *på* skolen og forsøger at hjælpe og opfordre eleven til at håndtere de små og store problemer, der eventuelt forhindrer eleven i at deltage og medvirke i skolens fælles liv. Det kan fx være problemer med at komme op om morgenen, kæresteproblemer, adfærdsproblemer, vanskeligheder med penge eller vanskeligheder med at få venner. Den eksternt rettede vejledning retter opmærksomheden mod elevens fremtid *efter* opholdet på skolen. Her tales der især om fremtidige uddannelses- og jobmuligheder, om at flytte hjemmefra osv. Kontaktlæreren er også kontaktperson i forhold til elevens forældre og til elevens eventuelle kommunale sagsbehandler.

### *Opretholdelse gennem tilpasning*

Denne form for opretholdelseshandling består i tilpasning eller justering af de fælles arrangementer, som hører til skolens store husværksted med det formål fortsat at kunne opretholde arrangementets pædagogiske og fælles orden, når den udfordres af elever, der har svært ved at anerkende, forstå og tilpasse sig denne orden. Det kan fx dreje sig om at tilpasse værelsesplanen og således ændre på, hvilke elever der bor sammen på værelser eller værelsesgange. Det kan dreje sig om at indføre et midlertidigt besøgsforbud, der forhindrer de ældre elever fra de små huse i at besøge de yngre elever i det store hus, indtil husarrangementets orden er genoprettet. Eller det kan dreje sig om at opretholde fællemåltidernes orden ved at tilpasse den eksisterende bordplan eller justere på fordelingen af arbejdsopgaver i forbindelse med måltiderne.

Ud fra mine observationer fra lærermøderne bliver det synligt, at det er en almindelig opfattelse på TE, at man kan arbejde med sociale problemer og uhensigtsmæssige stemninger blandt eleverne ved at tilpasse eller justere på de kollektive arrangementer, som skolens store husværksted består af. I et af de ovenstående uddrag fra møderne bliver det imidlertid synligt, at der også knytter sig en særlig vanskelighed til en sådan socialpædagogisk praksis, hvor man arbejder pædagogisk gennem ændringer af skolens fælles pædagogiske arrangementer. Lærerne diskuterer således, hvordan man fx kan ændre på værelsesfordelingen, uden at nogle elever ”vælter”, det vil sige bliver forvirrede, bedrøvede eller vrede på grund af forandringen. Denne diskussion viser, at man også har dårlige erfaringer med denne måde at arbejde på. Forsøget på at løse problemer gennem tilpasninger af fælles arrangementer indebærer en risiko for, at forandringerne fremkalder større problemer, end disse tilpasninger forsøger at løse. Når lærerne mener, at de er nødt til, gennem løbende tilpasninger og justeringer, at opretholde det store husværkstedets fælles arrangementer og dets forudbestemte orden over for nogle elever, der har svært ved at deltage og medvirke i disse fælles arrangementer – så risikerer man altså også at ”vælte” andre elever, som allerede har fundet ud af at deltage og medvirke i disse fælles arrangementer og deres forudbestemte orden.

Spørgsmålet om, hvordan man kan foretage tilpasninger af husværkstedets arrangementer for at opretholde disse fælles arrangementers orden eller formål, kan derfor siges at være forbundet med spørgsmålet om pædagogisk takt eller dømmekraft: Hvordan kan man gribe forandrende ind i husværkstedets pædagogisk arrangerede liv, uden at eleverne bliver så usikre og forvirrede, at de ikke længere kan deltage som lærende og medvirkende i dette liv? Måske er det i lyset af dette vanskelige spørgsmål, at man skal forstå lærermødets afvisning af den nye lærers villighed til at imødekomme en enkelt elevs ønske om at gøre rent på et andet tidspunkt end de øvrige elever (se uddrag af feltnotat ovenfor). At fravige og tilpasse den forudbestemte og fælles orden i husværkstedets arrangementer forstås altså ikke blot som en pædagogisk mulighed, men rummer tillige en pædagogisk risiko. Ikke blot for den enkelte elev, som ønsker at fravige den forudbestemte og fælles rengøringsorden (hvilket er den begrundelse, lærerne giver den nye lærer ovenfor: eleven vil ikke kunne magte en sådan fravigelse), men en sådan fravigelse eller tilpasning rummer samtidig også en mulig risiko for de andre elevers medleven og medvirken i de fælles pædagogiske arrangementer.

### *Opretholdelse gennem udvidelse*

Denne opretholdelseshandling forsøger at udvide allerede eksisterende fælles arrangementer med særlige arrangementer, som supplerer og beskytter de allerede eksisterende pædagogiske arrangementer. Et særlig tydeligt eksempel på en sådan

udvidelse finder man i forslaget om det særlige arrangement for de syv piger, som er omtalt ovenfor (se uddrag af TE-feltnotat 3 ovenfor). Ved lærernes formiddagskaffe samme dag, som lærer M præsenterede forslaget på det fælles lærermøde, forsøgte jeg at få mere at vide om dette arrangement:

*Der er pause 10.30. Jeg går over i spisesalen, hvor lærerne og de andre medarbejdere hver dag spiser brød og drikker kaffe/the. Der er også gulerødder og hårdkogte æg hver dag.*

*Jeg sætter mig ved lærer M for at høre, hvordan det gik med mødet med de syv piger. Hun fortæller mig om, hvordan der skal arbejdes massivt i en periode med de syv piger for at få dem til at fungere sammen. De laver mange konflikter og intriger, som påvirker hele skolens fællesskab og gør lærerne til "brandslukkere". Derfor skal de "ekskluderes" (mit udtryk) i en periode, for at de kan lære at være sammen på en god måde: De skal spise for sig selv i den lille gruppe, lave særlige fritidsaktiviteter i den lille gruppe osv.*

*Jeg spørger, hvorfor man ikke bare splitter gruppen op og placerer dem (pigerne) så langt fra hinanden som muligt i hverdagen. Læreren (M) kigger lidt forundret på mig og siger: "Jamen, det lærer de jo ikke noget af."*

*Flere kolleger ved bordet deltager nu i samtalen. Det bliver tydeligt (for mig), at projektet ikke blot handler om, at de syv piger skal lære noget, men også om, at skolens fællesskab skal beskyttes. Jeg spørger, om det er rigtigt forstået, og de (lærerne ved bordet) bekræfter det. En lærer siger: "Imens gør vi kulturen stærkere" (TE-feltnotat 3: 313-322).*

Man ser her, at dette særlige arrangement for de syv piger består i en udvidelse af husets allerede bestående arrangementer med et yderligere og midlertidigt arrangement. Udvidelsen omfatter og adresserer netop de socialpædagogiske arrangementer, som denne gruppe piger gennem nogen tid har haft vanskeligt ved at deltage og medvirke i – nemlig de fælles måltider og den fælles fritid på skolen. Pigerne fritages således ikke fra fritidens og måltidets vanskeligheder men får mulighed for at øve sig på at håndtere disse vanskeligheder i et særligt pædagogisk arrangement, hvor de konfronteres med netop disse vanskeligheder. Hensigten er, som lærer M gør opmærksom på ovenfor, ikke at undgå disse vanskeligheder ved fx at opløse denne socialt dårligt fungerende gruppe piger, men at hjælpe denne gruppe med at lære, hvordan de sammen kan håndtere deres fælles vanskeligheder, altså lære, hvordan de sammen kan deltage og medvirke i skolens fælles måltider og fælles fritidsliv. Begrundelsen for at etablere et sådant arrangement i arrangementet er således socialpædagogisk. Denne socialpædagogiske hensigt gælder imidlertid

ikke blot de syv piger men også skolens andre elever, som gennem de allerede bestående socialpædagogiske arrangementer, der udgør skolens socialpædagogiske skoleværksted, skal lære, hvordan man kan deltage og medvirke i skolens fælles pædagogiske liv. I samtalen med lærerne ovenfor bliver det således tydeligt, at ovennævnte udvidelse af de bestående arrangementer med et yderligere arrangement har et dobbelt pædagogisk formål: dels at konfrontere de syv piger med deres fælles vanskeligheder på en sådan måde, at de lærer at kunne deltage og medvirke i skolens fælles pædagogiske liv – og dels at beskytte og opretholde netop dette pædagogiske liv, dets arrangementer og orden mod de syv pigers forsøg på at nedbryde disse arrangementer, af hensyn til de øvrige elever, som har behov for at deltage i skolens fælles liv som lærende, medlevende og medvirkende personer.

Denne dobbelte pædagogiske hensigt træder særlig tydeligt frem ved et møde, som jeg fik lejlighed til at overvære omkring en måned efter, at det særligt udvidede arrangementet var blevet etableret. Gruppen af piger er på dette tidspunkt reduceret til fire. Tre af pigerne har ikke længere behov for det udvidede arrangement og er derfor ikke længere del af dette:

*Der er fire lærere og forstanderen til stede. Jeg spørger, om jeg må sætte mig og høre med. Det må jeg. Da jeg kom ind, var man tilsyneladende i gang med at tale om en negativ episode fra aftenen før. Mødet genoptages.*

*Lærer S: "Vi er så mange her, fordi vi gerne vil vise jer, at vi er mange, der bakker op om jer. Vi vil gerne have, at I bliver på skolen."*

*Lærer N: "Der er 80 andre elever her på skolen, som skal have et godt skoleår. Og I skal også have et godt skoleår, men ikke på bekostning af de andre."*

*Forstander: "Målet er ikke, at I skal sidde her og spise sammen med os (i det særlige arrangement), men at I kan sidde sammen med alle andre."*

*Lærer N fortæller eleverne, hvordan proceduren er for det videre forløb: Lærerne samler nu alle informationer om oplevelser, hændelser vedrørende de fire elever i den periode, hvor arrangementet har løbet, og så træffes der beslutning om, hvad der skal ske fremadrettet på lærermødet på mandag."*

*Jeg bemærker, at eleverne ikke virker brødbetyngede eller skamfulde, de virker ligeglade med den alvorlige tone, som lærerne anlægger under samtalen. En af eleverne (...) griner undervejs og laver flere gange ansigter, gør nar, mens lærerne taler (Uddrag af TE-feltnotat 4: 23 - 34).*

Selvom pigerne tydeligvis ikke forstår det, er situationen alvorlig. Det bekræfter en af pigernes kontaktlærere, som deltog i mødet, da han næste morgen i køkkenet fortæller mig, at pigerne risikerer at blive bortvist. Han fortæller mig om tidligere erfaringer med elever, der ikke har kunnet indordne sig i skolens fællesskab, og som man derfor var nødt til at bortvise fra skolen (TE-feltnotat 4: 113-120). De pædagogiske arrangementer i skolens socialpædagogiske skoleværksted har således også en grænse. Det er, ifølge lærerne og forstanderen, ikke tit, at man er nødt til at bortvise elever – men det sker altså i nogle tilfælde.

### *Opretholdelse gennem eksklusion*

Opretholdelse gennem eksklusion bringes i anvendelse over for elever, der ikke kan eller vil lære at deltage og medvirke i skolens socialpædagogiske skoleværksted. Muligheden for eksklusion af elever træder klart frem ved mødet med de resterende fire piger i det udvidede arrangement ovenfor. Selvom det her understreges meget klart, at meningen med det udvidede arrangement er, at de fire piger igen skal kunne deltage og medvirke i de allerede bestående pædagogiske arrangementer, så understreges det ligeledes meget klart, at pigernes deltagelse ikke må ske på bekostning af de andre elevers skoleforløb. Man er altså på den ene side parat til at gå langt, både pædagogisk og økonomisk, for at opretholde de fælles pædagogiske arrangementers orden i skolens socialpædagogiske skoleværksted. Når disse fælles arrangementer og deres orden udfordres og truer med at bryde sammen, udvider man i ekstreme tilfælde disse arrangementer med yderligere arrangementer – både for pædagogisk at hjælpe de elever, der truer disse arrangementer og deres orden, men altså også for at beskytte dette fællesskabs forudbestemte pædagogiske arrangementer mod netop disse elevers forsøg på at udfordre og nedbryde disse arrangementer. På den anden side er der også en grænse for, hvor langt man vil gå for pædagogisk at hjælpe elever, der udfordrer skolens fælles pædagogiske liv på denne måde. Denne grænse sættes med henvisning til netop dette fælles pædagogiske liv: *"... I skal også have et godt skoleår, men ikke på bekostning af de andre"*, siger lærer N ovenfor til pigerne. Meningen er klar nok: Eleverne er nødt til at tilpasse sig det fælles livs forudbestemte orden, hvis de vil blive på skolen. Forudsætningen for at kunne lære og medvirke i skolens socialpædagogiske skoleværksted er således, at eleverne på et tidspunkt anerkender og forsøger at tilpasse sig den orden, der hersker i husets fælles pædagogiske arrangementer: ved måltider, ved møder, ved fritidsaktiviteter. Manglende evne eller vilje til at gøre dette forsøg på tilpasning og medvirke eller imødekomme den fælles orden i skolens

store hus kan altså medføre, at elever – af pædagogiske grunde - bliver bortvist, ekskluderet fra skolen.<sup>56</sup> Ifølge forstanderen sker det almindeligvis 3-4 gange årligt.

#### 9.4.4 Eksklusion – afmagt eller pædagogisk ordentlighed?

Hvis man anlægger en almenpædagogisk betragtning på disse fire former for handling, så træder især den sidste form for handling – eksklusion - frem som vanskelig at begrunde som en egentlig pædagogisk handling: Kan eksklusion meningsfuldt forstås som en pædagogisk handling? Når man ekskluderer elever fra skolens pædagogiske liv, så skyldes det vel, at man ikke længere antager, at eleven pædagogisk meningsfuldt kan opfordres til at lære og danne sig gennem deltagelse og medvirken i skolens pædagogiske arrangementer? Alligevel træder eksklusion her frem som et meningsfuldt fænomen i skolens pædagogiske praksis, hvor anvendelse af eksklusion da også begrundes pædagogisk: Eksklusion anvendes for at opretholde og beskytte skolens pædagogisk arrangerede fællesskab og dets orden. Sammen med vejledning i form af individuelle samtaler, tilpasning af bestående arrangementer og udvidelse af bestående arrangementer kan eksklusion således betragtes som en del af skolens socialpædagogiske kriseberedskab, der skal opretholde en orden, der gør det muligt for alle skolens elever at lære og danne sig gennem medleven og medvirken i skolens pædagogiske arrangementer. Ud fra en almenpædagogisk betragtning kan disse fire former for handling forstås som en del af den orden, sikkerhed eller disciplin, som enhver pædagogisk praksis er nødt til at tilvejebringe og opretholde, for at mennesker kan lære og danne sig (se afhandlingens afsnit 8.3.2).

Alligevel kan spørgsmålet om, hvorvidt eksklusion kan betragtes som en egentlig pædagogisk handling, ikke afgøres endeligt ud fra en sådan betragtning. Når TE's eksklusionspraksis sammenholdes med almen pædagogisk teori, viser eksklusion sig som et pædagogisk grænsefænomen, som hverken lader sig præcist eller endeligt afklare. På den ene side kan eksklusion betragtes som en form for pædagogisk

---

<sup>56</sup> Nogle måneder senere spurgte jeg forstanderen, hvordan det var gået med pigegruppen (TE-feltnotat 6: 16 – 25). Han fortalte, at arrangementet er ophævet, fordi den ikke længere var nødvendig: pigerne fungerer nu fint i det bestående fælles pædagogiske arrangementer på skolen. Den af pigerne fra gruppen, som havde de største vanskeligheder, havde dog efterfølgende behov for en kommunal bevilling på 25 timer ekstra om ugen i nogle måneder. Her fik hun personlig støtte af en af skolens lærere, som især skulle støtte hendes deltagelse i skolens fritidsaktiviteter om aftenen, hvor hun oftest kom i konflikter med kammerater og lærere. Ordningen fungerede fint, fortalte forstanderen, og kunne efter relativt kort tid nedtrappes til 10 timer om ugen for til sidst helt at blive ophævet. Ingen af de syv piger blev altså ekskluderet.

afmagt i skolens pædagogiske praksis, hvor man frakender eleven hendes evne til at lære og danne sig. I den forstand kan anvendelse af eksklusion i skolens pædagogiske praksis forstås som en form for overgreb på elevens menneskelighed. På den anden side kan eksklusion også betragtes som udtryk for et ønske om at beskytte skolens pædagogiske praksis og de lærings- og dannelsesprocesser, som denne praksis forsøger at opfordre til. I den forstand kan anvendelse af eksklusion i skolens pædagogiske praksis ses som udtryk for en pædagogisk ordentlighed eller ansvarlighed, der drager omsorg for at opretholde en orden, der gør det muligt, at alle skolens øvrige elever kan deltage og medvirke i skolens pædagogisk arrangerede liv for derigennem at lade sig opfordre til at lære og danne sig sammen med andre. Spørgsmålet om eksklusion i skolens pædagogiske praksis peger således på spørgsmålet om skolen som pædagogisk institution og dens grænser. Hvor disse grænser går, lader sig sandsynligvis ikke bestemme udelukkende pædagogisk-teoretisk. Spørgsmålet om skolens grænser, og dermed altså også spørgsmålet om eksklusion og inklusion i skolen, lader sig måske nok belyse og diskutere ud fra pædagogisk-teoretiske overvejelser, men det er i sidste ende et pædagogisk-praktisk spørgsmål, som hviler på et praktisk pædagogisk skøn af både den vanskelige elevs *fremtidige* og de øvrige elevers *fortsatte* mulighed for at lære og danne sig i skolens pædagogisk arrangerede fælles liv og den orden, der er nødvendig her. Spørgsmålet om eksklusion (og inklusion) i skolens pædagogiske praksis er pædagogisk set ikke et spørgsmål, der kan besvares på forhånd, men et praktisk spørgsmål, der må vurderes ud fra den konkrete pædagogiske praksis, dens konkrete pædagogiske muligheder og dens forståelse for forholdet mellem på den ene side hensynet til den enkelte elevs mulighed for at lære og danne sig og hensynet til de øvrige elevers muligheder for at lære og danne sig på den anden side. Det er i videste forstand et spørgsmål om i praksis at udvise pædagogisk dømmekraft og handle pædagogisk taktfuldt.

Denne vanskelige praktiske balance mellem hensynet til individet og hensynet til de øvrige elever i skolens pædagogiske praksis træder også frem på TE, når det drejer sig om elever, der udfordrer den fælles orden i skolens pædagogisk arrangerede liv. Hvis man betragter de fire handlingsformer, der træder frem på lærermøderne i forbindelse med elevers udfordring af den pædagogiske orden, så lader det til, at eksklusion på TE først kommer i betragtning, når de tre andre forsøg på at håndtere den slags udfordringer eller kriser ikke lader til at virke efter hensigten. Det bliver tydeligt i eksemplet med de syv pigers udvidede arrangement, som forløber over flere måneder og altså ganske lang tid. Eksklusion bringes først i anvendelse, når skolen har forsøgt sig med vejledning, tilpasning og udvidelse af arrangementer i forsøget på *både* at hjælpe de elever, der udfordrer skolens pædagogisk orden, og beskytte denne orden mod netop disse elever. Hvis det viser sig, at skolens



pædagogiske arrangementer og deres fælles orden ikke længere kan opretholdes, vejer hensynet til denne fælles pædagogiske orden tungere end hensynet til den eller de elever, der udfordrer og risikerer at nedbryde denne orden. Anvendelsen af eksklusion på TE markerer således ikke blot en pædagogisk grænse for skolens pædagogiske mulighed, men samtidig også den pædagogiske orden, inden for hvilken skolens pædagogiske mulighed eksisterer. Eksklusion *kan* derfor forstås som udtryk for en pædagogisk ordentlighed: Hvis man på TE tillader, at denne pædagogiske grænse overskrides, sker det på pædagogisk bekostning af skolens øvrige elever, fordi den pædagogiske orden, som sikrer disse elevers mulighed for at lære og danne sig i skolens pædagogiske arrangementer, derved forsvinder. Sammen med vejledning, tilpasning og udvidelse af arrangementer forstås eksklusion som en pædagogisk meningsfuld handling, der medvirker til at opretholde den orden, som gør det muligt for alle de øvrige elever at danne sig i skolens pædagogisk arrangerede dannelsesfællesskaber. Man kan sige, at disse fire opretholdelseshandlinger tilsammen udgør et socialpædagogisk handlingskompleks, som ikke blot er udtryk for et stærkt ønske om at opretholde skolens pædagogisk arrangerede liv eller orden, men samtidig også er udtryk for en fornemmelse for pædagogisk taktfuld handlen – både i forhold til, hvad der pædagogisk gavner de elever, der udfordrer skolen som pædagogisk arrangement, og i forhold til, hvad der pædagogisk gavner skolens øvrige elever.

## 9.5 Festsalen og spisesalen – socialpædagogiske skoleværksteder

Det store hus som pædagogisk arrangement er, som nævnt ovenfor, vanskeligt at afgrænse, fordi hele efterskolen, der jo er en døgninstitution, totalt set kan karakteriseres som et pædagogisk arrangeret hus, hvor man lærer gennem deltagelse i det praktiske og fælles liv, som leves i dette pædagogisk arrangerede hus. Set på denne måde kan hele TE betragtes som et pædagogisk arrangeret husværksted. Alligevel er der bestemte steder og tidspunkter i efterskolens fælles liv, hvor huset som pædagogisk arrangement lader til at træde særlig tydeligt frem. Disse steder, hvor efterskolens store hus træder særlig tydeligt frem som socialpædagogisk skoleværksted, er fx skolens festsal og skolens spisesal. Dette understreges af det forhold, at hovedparten af de hændelser, som lærere og ledelse drøfter ved lærermøderne – uanset om der er tale om de formelle eller uformelle møder – kan lokaliseres til netop disse steder på skolen. Når jeg betragter mine observationer, som altså strækker sig over en periode fra skoleårets første skoledag i august 2014 og til slutningen af marts 2015, bliver det tillige synligt, at skolens store hus træder særlig tydeligt frem som socialpædagogisk skoleværksted i begyndelsen af skoleåret. Det er der intet overraskende i, da det er her, de nye elever, som udgør

omkring halvdelen af eleverne, skal indføres i, hvordan man kan leve og lære i skolens pædagogisk arrangerede fælles liv. I det følgende koncentrerer jeg mig derfor om observationer fra skolens festsal og spisesal.

### 9.5.1 Festsalen som socialpædagogisk arrangement

Skolens festsal er stedet for to daglige fællessamlinger – orientering og morgensang – hvor alle eleverne skal deltage hver dag. Selvom salen er blevet smukt renoveret og der er foretaget enkelte ændringer, skinner dens gamle funktion som gymnastiksal stadig tydeligt igennem. Der er dog hverken ribber, bomme, ringe eller reb tilbage i salen. Der er meget højt til loftet, og salen er forholdsvis lys. Væggene er pænt malet, og parketgulvet er pænt vedligeholdt. Man går hen til festsalen via en kort gang, som forbinder festsalen med skolens bygningsmæssige centrum: Pejsestuen. Indgangen til festsalen sker fra denne gang gennem en dobbeltfløjet dør i salens vestlige endevæg. På denne endevæg projiceres fx sangtekster op, så alle eleverne kan se dem, ligesom den anvendes som storskærm, når eleverne skal se TV-avis i fællesskab, eller når IT-værkstedet viser nogle af deres film ved en morgensamling. I denne ende af salen befinder sig også et klaver og andet musikudstyr. Når lærerne eller forstanderen skal sige noget til eleverne, er det i denne ende af salen, de stiller sig op foran eleverne og taler. I den modsatte ende af salen er der i salens langside bygget en trappe, som fører op til en dør, som fører ud til skolegården. Fra denne trappe har man overblik over hele salen. På salens endevæg mod øst hænger *Fællesskabstræet*. Det er en meget stor installation, som fylder det meste af endevæggen fra gulv til loft. Fællesskabstræet kan måske bedst beskrives som en installation, et kunstværk, der skal symbolisere skolens fællesskab. Installationen består af over 100 cd-rom-kassetter samt nogle sløjfer af stof eller papir, som er fastgjort på et kvadratisk net, som består af galvaniserede metal-wirer. Der er en cd-rom-kassette for hver af skolens elever og én for hver af skolens medarbejdere. Hver enkelt cd-rom-kassette er forsynet med elevens eller medarbejderens billede og navn. Kassetterne er placeret således, at de på pointillistisk vis tilsammen danner billedet af et træ. Elevernes kassetter er placeret, så de danner bladene i træets krone, og her er sløjferne i grønligt-gule farver. Medarbejdernes kassetter danner træets stamme og rødder, og her er sløjferne brunlige-rødlige. En lærer fortalte mig, at Fællesskabstræet, udover at symbolisere skolens fællesskab, også skal vise eleverne, at medarbejderne er den faste del af træet, som skal føre energi frem til træets blade, altså til eleverne. I elevernes kassetter er der en cd-rom, hvorpå der løbende bliver oplagret minder fra den pågældende elevs ophold. Det kan fx være fotos, tekster eller sange, som har været betydningsfulde for eleven. Når eleven afslutter sit skoleforløb og rejser fra TE, får hun disse minder med sig.

Med dette fællesskabstræ som baggrund sidder eleverne hver morgen ved de to fællessamlinger – morgenmødet og morgensang – på stole, der er stillet op i en forudbestemt orden, hvor eleverne sidder ordnet efter, hvilke af de interessebaserede værksteder de tilhører. Hver stol er således forsynet med værkstedets navn. På samme måde som hver enkelt elev har en forudbestemt plads i Fællesskabstræets krone på væggen bag dem – så har hver enkelt elev altså også en forudbestemt plads i en forudbestemt orden ved de to daglige fællessamlinger i festsalen.

### 9.5.2 Husets første fællessamling – morgenmødet

Den første af disse fællessamlinger i festsalen finder sted hver dag umiddelbart efter elevernes morgenmad kl. 8.25 og varer ca. 20 minutter. Det er almindeligvis enten forstanderen eller viceforstanderen, der er til stede ved denne første fællessamling, som i daglig tale blot omtales som morgenmødet. I skolens ugeplan figurerer den første fællessamling som undervisning med overskriften *Orientering/TV-avis*. Det er dog kun nogle ganske få gange, at jeg har oplevet, at dette fælles pædagogiske arrangement har haft et indhold, der ikke var udpræget socialpædagogisk orienteret og primært rettet mod indføring i og opretholdelse af skolens fælles liv og dets orden. Derfor betragter jeg hovedsageligt denne første fælles samling eller orientering som del af det store hus, altså som del af skolens socialpædagogiske skoleværksted, hvor eleverne gør erfaringer med og lærer om, hvordan man kan være elev i efterskolens forskellige fællespædagogiske arrangementer. Imens morgenmødet finder sted i festsalen, holder lærerne fx teammøder eller udvalgsmøder andre steder på skolen.

At denne fælles orientering, som altså gentager sig hver morgen, kan betegnes som et socialpædagogisk arrangement, træder tydeligt frem allerede ved mit første besøg på skolen, som finder sted på årets første skoledag. På denne første skoledag er der undtagelsesvist også nogle lærere med til den fælles orientering:

#### *Uddrag af morgenmødet mandag den 4. august 2014:*

*Det er første skoledag efter sommerferien. Eleverne er ankommet i går (søndag). Ca. halvdelen er nye elever, mens resten har været på skolen mellem ét og to år. Jeg ankommer til skolen kl. 08.11. Jeg møder forstanderen i køkkenet, hvor han drikker kaffe sammen med et par af lærerne. Jeg bliver venligt modtaget. Forstanderen ringer med skolens elektriske klokke (som bl.a. kan betjenes fra køkkenet og høres over hele skolen). Det er signal til morgenmøde i den lille sal (festsalen), som er en let ombygget gymnastiksal fra dengang, skolen var den lokale folkeskole (...)*

*Der er stillet stole op i to grupper på hver side af en passage i midten af salen. Jeg sætter mig bagerst i salens venstre side på en trappe, hvorfra jeg kan se ud over*

*hele salen. Eleverne sidder på deres stole i salen. Forstanderen står foran eleverne og ønsker godmorgen til første skoledag. Lærer S stiller sig foran eleverne og foretager navneopråb. Enkelte elever er der ikke. Et par elever kommer dryssende for sent og sætter sig på deres pladser.*

*Der er megen snak blandt eleverne under navneopråbet. Efter et par minutter griber forstanderen ordet og forklarer tydeligt, hvordan navneopråbet skal foregå: "I skal bare sige ja, når jeres navn råbes op. Vi skal hurtigt igennem det her." Opråbet fortsætter. Der er stadig uro.*

*Lærer N tager ordet og opfordrer til, at man (eleverne) husker at låse dørene til værelserne for ikke at friste til tyveri.*

*Forstanderen siger igen velkommen til alle. Det virker, som om det nu er mere officielt? Han fortæller, at det er vigtigt at være i salen præcis kl. 8.30. Han opfordrer til, at man holder mund og lytter til hinanden under morgenmødet. (...). Forstanderen fortæller herefter, hvordan morgenmødet skal foregå, og hvad ideen er: Der skal gives informationer, og man skal hjælpe hinanden i gang. Forstanderen siger, at han mange gange vil opfordre til, at alle hjælper hinanden med at have et godt skoleforløb her.*

*Forstanderen præsenterer mig for eleverne. Jeg præsenterer herefter mig selv og fortæller, hvorfor jeg er her, at jeg skriver ned i min notesbog osv.*

*Forstanderen fortæller om regler for brug af mobiltelefoner på skolen. De må ikke bruges ved fællessamlinger og i undervisning.*

*Lærer S fortæller om regler for brug af gange, besøg på værelser, brug af toiletter, hvilke toiletter eleverne må bruge og hvilke eleverne ikke må bruge. I starten må man ikke besøge hinanden på værelserne, gangene og husene. Den regel varer, indtil lærerne vurderer, at reglerne ikke længere er nødvendige, og det er, når eleverne er blevet gode til at være sammen.*

*Der er indimellem uro. Det virker, som om eleverne ikke er tilfredse med reglerne. En enkelt elev har et spørgsmål. Spørgsmålet besvares af en lærer. Tonen er tydeligt formel.*

*Forstanderen fortæller, at Tolne Efterskole er en røgfri skole. Hvis nogen har svært ved at holde op med at ryge, kan de få hjælp af en rygestoplærer og kontaktlæreren.*

*Derefter beder forstanderen de nye elever følge med ham til et andet sted, hvor de skal have en ny orientering. De gamle elever skal blive tilbage i salen. Jeg følger med de nye elever ind i et stort lyst og smukt lokale. Der er mange hyggelokke, sofaer og forskellige møbler. Forstanderen fortæller, at lokalet er et fælleslokale, som alle må bruge. Han instruerer derefter i brugen af lokalet, hvad eleverne må her, og hvad de ikke må her. Tonen er venlig. Eleverne er rolige. Forstanderen spørger, om der er nogen spørgsmål. Det er der ikke. Forstanderen orienterer derefter om, at der nu er pause og derefter morgensang (TE-feltnotat 1: 1-38).*

Man ser, at der her på morgenmødet er en tydelig koncentration om at indføre eleverne i skolens fælles orden: hvad der er tilladt, og hvad der ikke er tilladt, hvor man må færdes, og hvor man ikke må færdes, hvordan man omgås hinanden ved morgensamlingen og andre steder på skolen, hvordan toiletter og andre lokaler må bruges, og hvordan de ikke må bruges. Denne orden i forbindelse med alle mulige forhold fremtræder tydeligt som en forudbestemt fælles orden, som ikke er til diskussion. Noget af denne fælles orden lader dog samtidig til at være midlertidig og kan ophæves, når den ikke længere vurderes at være nødvendig. Således kan den fælles orden, der eksempelvis begrænser besøg eleverne imellem, helt ophæves. Dog først når lærerne vurderer, at eleverne har lært, hvordan man omgås hinanden på en ordentlig måde: "... når eleverne er blevet gode til at være sammen" (ibid.: 28). Den midlertidige fælles ordning, som begrænser elevernes besøg indbyrdes, kan altså ophæves, når eleverne har lært at tilpasse sig, hvad der på skolen anses for god omgang eleverne imellem. Denne midlertidige ordning har således et indførende sigte og opfordrer eleverne til at anerkende og medvirke i skolens fælles liv, dets orden eller sædvane.

### *Omsorg for elevernes skoledannelse*

Som en del af skolens socialpædagogiske skoleværksted kan man altså beskrive morgenmødets formål som et bidrag til, at eleverne bliver til som "ordentlige" elever på TE, altså elever, der tilpasser sig skolens orden eller sædvane og ved hjælp af denne tilpasning kan leve og medvirke i skolens pædagogisk arrangerede liv. Denne omsorg for elevernes "skoledannelse" kommer ikke blot til udtryk ved skoleårets første morgenmøde men på alle de morgenmøder, som jeg overværer under mine ophold på TE. Efterhånden som skoleåret skrider frem og hverdagen indfinder sig, bliver denne omsorg for elevernes indføring i eller tilpasning til skolens fælles orden og sædvane udvidet til også at omfatte omsorg for, at denne orden rent faktisk overholdes og opretholdes, altså helt konkret viser sig i elevernes adfærd. Det kommer til udtryk ved flere lejligheder – og allerede på skoleårets anden skoledag.

### **Uddrag af morgenmødet tirsdag den 5. august 2014:**

*Kl. 08.10. Jeg går ind i festsalen. Passerer Pejsestuen, hvor der sidder mange elever. Mon de venter på signal til morgenmøde? Inde i salen sidder allerede 10-15 elever. Nogle af dem er meget urolige, men de fleste sidder og taler sammen på stolene. Der er ingen lærere. Jeg sætter mig igen på trappen bagerst i salen. Det virker, som om eleverne i salen mest er gamle elever, nej, der er vist også nye iblandt. En pige skælder voldsomt ud på en dreng. (...). Det virker meget alvorligt, og de andre elever bliver helt stille i ca. 1 minut. Pigen skælder ud: "Jeg er fandeme helt kold i røven over for dig og hvad du siger (...). Det virker, som om hun samtidig er meget ked af det? Hun går ud af salen med en veninde. Drengen og hans kammerater griner: Jamen, jeg blev nok også bange, hva?" (han er stærkt ironisk/sarkastisk). Efter kort tid taler de fleste elever videre med hinanden, som om intet var hændt. En dreng bøvsrer voldsomt. Der grines og skældes ud (for sjov?) på drengen, der bøvsede.*

*Kl. 08.25. Klokken ringer. Eleverne fra Pejsestuen kommer ind i salen, stille og roligt fyldes salen. En elev sætter sig ved siden af mig. (...) Det er en elev, jeg har talt med ved morgenmaden.*

*Viceforstanderen og lærer S kommer ind i salen og stiller sig foran eleverne. De beder om ro. Tonen er streng. Der foretages navneopråb. Først de nye elever. Eleverne skal sige "ja", når deres navn råbes op. Det går bedre end i går. Yderligere to elever sætter sig hos mig på trappen (jeg tænker, om de måske tror, jeg er en slags lærer?). En enkelt elev svarer fjollet på navneopråbet. Viceforstanderen siger bestemt: "Prøv nu at høre her, du skal bare sige ja." Navneopråbet fortsætter i god ro og orden. Så råbes de gamle elever op. Det går helt automatisk, uden problemer. De ved tydeligvis, hvordan man gør.*

*(...)*

*Forstanderen gør rede for aften-proceduren: Kl. 22 går man mod værelset. Kl. 22.30 skal man ligge i sin seng. (...). Derefter fortæller han om natterenderi, som har fundet sted i nat. Han siger, at han er skuffet, og at det er synd for lærer K, som var nattevagt: "Jeg vil ikke have natteroderi. Kl. 22.30 er man på sit værelse." Tonen er streng, men afdæmpet. Han forklarer hvorfor: Eleverne skal lære noget, de har brug for søvn, (og) det forstyrrer andre (elever). Forstanderen fortsætter: "Nu er det helt klokkeklart, hvad det handler om. Er der nogen spørgsmål? Det er der ikke. Så har alle forstået det? Det er jeg glad for."*

*Lærer S har et par enkelte beskeder af orienterende art. Forstanderen hæver mødet. Eleverne går stille og roligt ud af salen (TE-feltnotat 1:249-278).*

Man ser her, hvordan situationen umiddelbart inden morgenmødet er ganske sammensat: Nogle elever taler sammen, nogle er urolige, pludselig præges situationen af en alvorlig konflikt og lidt senere af klovneri og grin. Da klokken ringer, kommer alle de øvrige elever ind i festsalen, og festsalen forandrer sig ganske radikalt: Fra at være et sted, hvor nogle elever ”hænger ud”, på godt og ondt, viser festsalen sig nu som et sted, hvor der hersker en forudbestemt orden, som eleverne ganske klart forventes at anerkende og tilpasse sig. Viceforstanderen og en lærer står op over for eleverne, som sidder ned. De taler til eleverne i en streng tone. Der skal være ro under navneopråbet, hvor eleverne forventes at bekræfte deres tilstedeværelse på en bestemt måde – nemlig med et ”ja”. En elev, der fraviger denne orden, bliver bestemt belært om, hvordan han skal bekræfte sin tilstedeværelse. Navneopråbet er altså ikke blot en måde, hvorpå man sikrer sig, at eleverne er på skolen, og at ingen er blevet væk. Navneopråbet ved morgenmødet træder samtidig frem som en del af den fælles orden, der bestemmer, hvordan skoledagen begynder.

Efterfølgende gør forstanderen rede for den del af husets orden, der bestemmer, hvordan skoledagen afsluttes – nemlig den helt bestemte aftenprocedure eller orden, som gælder for alle i huset. I sin redegørelse for denne orden anvender han det ubestemte pronomen man, hvilket kan forstås som en yderligere understregning af husets orden som noget alment gældende, altså noget, der ikke retter sig mod nogen bestemt, men som gælder for alle og enhver. Når forstanderen på denne måde anvender ordet man, er det altså i betydningen: Sådan gør man altså her i huset! Selvom forstanderen angiver nogle begrundelser for aftenproceduren som en del af husets orden, og selvom han efterfølgende også opfordrer eleverne til at stille spørgsmål til aftenproceduren – så fremgår det meget klart af situationen, at husets orden ikke er til diskussion. Et forhold, der understreges af forstanderens på én gang strenge og afdæmpede tonefald, hvor meningen er klar nok: Husets orden er en alvorlig sag, og denne orden skal tages alvorligt – også når skoledagen er slut, og lyset er slukket!

Uanset om det drejer sig om navneopråbet i festsalen eller husets aftenprocedure, så bliver det på morgenmødet klart, at husets orden ikke er noget, eleverne selvstændigt skal tage stilling til, men noget, som skolen kræver, at eleverne lader sig indføre i, og som de tilpasser sig. Husets orden er der allerede, forud for eleverne, som en personuafhængig, forudbestemt størrelse, der opfordrer eleverne til at anerkende og tilpasse sig, hvordan man gør i skolens pædagogisk arrangerede og fælles liv. På den måde kan man se morgenmødet som et budskab til eleverne: En

ordentlig elev på TE anerkender og tilpasser sig skolens fælles orden, dens sædvane. Sådan gør man her på skolen!

Samtidig bliver det på morgenmødet tydeligt, at de forskellige steder på skolen kan ændre karakter – også selvom disse steder er arrangeret med et pædagogisk formål for øje. Festsalen, der er indrettet som sted for husets to pædagogisk arrangerede fællessamlinger, viser sig således både at kunne være et sted, hvor husets fælles pædagogiske orden træder frem og opfordrer eleverne til at tilpasse sig denne orden – og samtidig viser festsalen sig også at kunne være et sted, hvor der kan udspille sig konflikter og hård omgangstone blandt eleverne, altså et sted, hvor eleverne omgås hinanden på en måde, som husets fælles pædagogiske orden netop forsøger at imødegå. Samme dobbelthed viser sig på morgenmødet i forbindelse med elevernes værelser. Elevværelserne som arrangementer kan betragtes som steder, der er indrettet med et pædagogisk sigte: Her kan eleverne hvile sig for at blive parate til at lære og danne sig næste skoledag. Men elevværelserne kan altså også bruges som udgangspunkter for uautoriserede natlige udflugter, som gør, at eleverne netop ikke er tilstrækkeligt udhvilede til at deltage og medvirke i skolens pædagogisk arrangerede liv.

I forlængelse af morgenmødet ovenfor bliver det altså synligt, at selvom husets forskellige steder er indrettet og udrustet med en pædagogisk hensigt – altså som pædagogiske arrangementer – så kommer husets pædagogisk arrangerede liv, dets orden og dets hensigt ikke altid til udfoldelse af sig selv. Selvom TE's pædagogiske praksis kan betegnes som en værkstedspædagogisk praksis, der altså består af en række forskellige pædagogisk arrangerede (værk)steder, så virker disse steder ikke automatisk pædagogisk, altså opdragende og dannende. De pædagogiske eller didaktiske beslutninger og intentioner, som i denne pædagogiske tænkning antages at være nedfrosset i den måde, hvorpå disse steder er arrangeret, indrettet og udrustet, lader således til selv at skulle tøs op eller aktiveres af en mere direkte og personlig pædagogisk hjælp eller omsorg, som viser eleverne, hvordan husets forskellige arrangementer kan blive til et ordentligt og fælles liv. Ligesom det var tilfældet med det lille hus på PMU, er der altså også grænser for husets værkstedspædagogiske praksis på TE. Heller ikke her er det altid tilstrækkeligt, at eleverne blot træder ind i det store hus som pædagogisk arrangeret husværksted. De pædagogiske arrangementer har et kontinuerligt behov for en forstærket og tilpasset pædagogisk hjælp og omsorg, som indfører og vejleder eleverne i, hvordan de kan leve og lære i husværkstedet som et pædagogisk arrangement. Det er i dette lys, at morgenmødet træder frem og viser sig som et af det socialpædagogiske skoleværkstedes arrangementer.



### 9.5.3 Husets anden fællessamling – morgensang

Efter morgenmødet i festsalen holder lærerne deres daglige fælles lærermøde. Mens lærerne holder møde på lærerværelset, skal eleverne rydde op på deres værelser. Der er afsat ca. 25 minutter hver dag til oprydning på elevværelserne. På skift er der to lærere, som hjælper eleverne med at gennemføre denne oprydning, mens deres kolleger holder møde. På ugeplanen betegnes denne oprydning som ”Oprydning på værelset/botræning. Elevernes oprydning betragtes således som en pædagogisk aktivitet: botræning. Om fredagen udvides opgaven til også at omfatte rengøring på værelserne. Når lærermødet er færdigt, er der fælles morgensang i festsalen. Alle lærerne deltager i dette arrangement.

#### *Uddrag af morgensang mandag den 4. august 2014:*

*I festsalen sætter jeg mig igen på trappen bagerst i lokalet. Der snakkes, de fleste elever virker glade, nogle enkelte elever er meget stille. Lærerne placerer sig rundt om blandt eleverne i salen, og nogle af dem snakker med eleverne: ”Hej, har du sovet godt?”, ”Ringede du hjem i går aftes eller blev det slet ikke nødvendigt? (det drejer sig vist om hjemve?).*

*Lærer P træder frem foran eleverne og siger godmorgen. Han fortæller dem, at alle elever får en sangbog med deres billede på. En elev sætter sig op på trappen ved siden af mig (...).*

*Den sang, der skal synges i dag, projiceres op på væggen, så alle elever kan se teksten. Det er ”Vennesangen”. To lærere spiller hhv. klaver og bas. Eleverne synger med. Forstanderen og en lærer står bagerst i salen under morgensangen. Forstanderen bagerst i højre hjørne, læreren bagerst midt for gangen mellem de to grupperinger af eleverne (...). Herfra kan hun (læreren) se alle eleverne. Jeg får øje på, at lærerne sidder rundt om i salen blandt eleverne. Der er ingen uro under sangen.*

*Lærer P roser eleverne for deres sang. Han husker eleverne på ikke at have kasket på under morgensangen. Han orienterer derefter om dagens program. Læreren står oppe foran eleverne. Han taler i et almindeligt, let afdæmpet stemmeleje. Han virker meget rolig, og tonen er venlig.*

*De fem lærere, der skal være på skolen i aften, rejser sig op og stiller sig foran eleverne, så de kan se lærerne. En af lærerne fortæller om, hvordan aftenen skal foregå, hvilke aktiviteter osv.*

*Lærer S følger derefter op på de elever, der ikke var til stede ved det første møde. Nu er alle der. "Det var dejligt," siger hun. Det viser sig dog, at en af eleverne har "gemt sig" ved begge morgensamlinger. Lærer P skælder lidt ud på en både humoristisk og alvorlig måde. Han fortæller, hvorfor det er vigtigt at vide, at alle eleverne er der.*

*Han (lærer P) fortæller derefter, at mandag er "hilsedag". Her må nuværende elever hilse fra gamle elever eller andre. Flere af eleverne har hilsner med fra gamle elever.*

*Derefter hæver lærer P mødet. Eleverne myldrer ud af salen i god ro og orden. Flere elever og lærere taler sammen imens (...). Stemningen er god, virker kammeratlig (TE-feltnotat 1: 48-71).*

Stemningen, tonen og indholdet, man er samlet om ved morgensangen, er ganske anderledes end ved morgenmødet tidligere samme morgen. Morgensangen er præget af en venlig, humoristisk stemning og måske også af den fælles sang om, at man ikke behøver at være alene. Eleverne virker glade. Lærerne virker glade.

Dagens sang er Vennesangen af Benny Andersen, Poul Dissing og Eva Madsen. En sang, der ikke blot handler om venskabet betydning, men også om det at have været alene længe nok. Sangen er en af de faste sange på TE, og den anvendes ofte både som morgensang og i forbindelse med andre fællessamlinger. Den hyppige anvendelse skyldes velsagtens, at både sangens tema og budskab er yderst relevant i forhold til elevgruppen og deres manglende sociale erfaringer og manglende venskabelige relationer til andre unge. Når netop denne sang synges her ved skoleårets første morgensang, kan det være udtryk for et ønske om at gøre eleverne opmærksomme på, at skolens fællesskab rummer muligheden for at møde venner, og at de derfor ikke længere behøver være alene. Valget af netop denne sang kan således forstås som en opfordring til at udnytte denne mulighed, bryde den sociale isolation og medvirke i husets fællesskab.

Den tydeligt gode stemning ved morgensangen betyder dog ikke, at husets fælles orden er suspenderet og fraværende ved morgensangen. Den fælles orden træder også frem ved morgensangen, men altså på en lidt anden måde end ved morgenmødet tidligere på dagen:

- Når lærer P, der leder morgensangen, fx roser eleverne for deres sang, kan man sige, at han lige netop gør opmærksom på, at det at eleverne synger godt med på husets fælles sange, er en del af husets fælles orden. Lærer P's ros kan således ses både som en anerkendelse af, at eleverne medvirker

aktivt ved morgensangen – og som en opfordring til fortsat at medvirke i husets morgensang på denne måde. Altså en opfordring til, at eleverne, gennem deres medvirken, anerkender og tilpasser sig morgensangen som et fælles husarrangement og dets orden. En ordentlig elev på TE er således en elev, der synger med på husets fælles sange. Gennem sin medvirken imødekommer og bidrager hun til opretholdelsen af husets orden eller mening.

- Lærer P gør også eleverne opmærksomme på, at det hører med til husets orden, at man ikke har kasket på i forbindelse med fællessamlingen. Under mine besøg bemærker jeg flere gange, at det hører med til de fælles arrangementers orden, at eleverne ikke har tildækket hovedet med kasket eller anden hovedbeklædning, ligesom mobiltelefoner ikke må være i brug under de fælles arrangementer.
- Lærer S og lærer P gør sammen opmærksom på, at det hører med til husets orden, at alle møder op til fællessamlinger. Deres opfordring til eleverne om at møde op og være en del af fællessamlingen hver dag sker dog i en venlig tone: Det er ”*dejligt*”, at alle er til stede ved det fælles arrangement, som lærer S udtrykker det. Det er også ”*vigtigt*”, at eleverne er til stede, som lærer P udtrykker det.
- Lærer P indfører de nye elever i en tradition på skolen: Mandage er hilsedage. Lærer P fortalte mig senere, at disse hilsedage er nødvendige at skemalægge, fordi disse hilsner fra gamle elever har en tendens til at tage overhånd og fylde for meget ved morgensangen. Når man har udnævnt mandag som hilsedag, betyder det altså, at skolen på den ene side anerkender og imødekommer elevernes lyst til at bringe hilsner fra tidligere elever ind i morgensangen som betydningsfuldt for dette fælles arrangement – og på den anden side er der sat klare grænser for, hvor megen plads denne form for medvirken i arrangementet får lov til at fylde. På den måde kan også hilsedagen betragtes som en del af husets fælles orden. Hilsner fra tidligere elever hører med til denne orden, men på et forudbestemt og afgrænset tidspunkt. En orden, der altså både imødekommer og begrænser individuelle bidrag til morgensangen som et fælles arrangement.
- De lærere, der har ansvaret for aftenaktiviteterne den pågældende aften, orienterer hver morgen om disse aftenaktiviteter ved den fælles morgensang. På den måde lader det til, at det hører med til morgensangens

orden hver morgen at opfordre eleverne til også at rette opmærksomheden mod aftenens aktiviteter og på den måde at forbinde skoledagens begyndelse med skoledagens afslutning.

- Til morgensangens orden hører tydeligvis også, at lærerne her er tæt på eleverne. Lige fra elever og lærere kommer ind i festsalen, bemærker man denne nærhed som en omsorgsfuld nærhed. Lærerne taler med eleverne og spørger til elevernes velbefindende: har de sovet godt, hvordan klarede de deres hjemve? Lærerne sidder tilmed sammen med eleverne under morgensangen. Det er strategisk, fortalte en af lærerne mig senere. Lærerne placerer sig således blandt eleverne, at de elever, der har behov for lærernes nærvær for at kunne gennemføre morgensangen på en ordentlig måde, også får dette nærvær. Ved arrangementets afslutning taler lærere og elever igen sammen, mens de sammen forlader festsalen for at gå til undervisning i de interessebaserede værksteder. Stemningen beskrives som ”... *god og kammeratlig*” (ibid.: 71). Samtidig bemærker man, at forstanderen og en lærer placerer sig bagerst i salen, hvorfra de kan overskue eleverne. Selvom denne placering, der altså gentager sig hver morgen, tydeligvis også er strategisk, fordi den giver forstanderen og læreren mulighed for at overvåge og kontrollere elevernes adfærd under arrangementet, så kan også deres placering i festsalen betragtes som en form for omsorg. Hvor de øvrige lærere sidder *iblandt* eleverne og derfor altså er ganske tæt på nogle af eleverne – så er forstanderens og lærerens placering bagerst i salen mere *distanceret* i forhold til eleverne, og de har derfor mulighed for at overskue hele elevflokket. Hvis man betragter lærernes og forstanderens placeringer i festsalen som udtryk for omsorg, så kan man sige, at denne placering udtrykker en dobbelt omsorg for arrangementets orden, som både omfatter omsorgen for enkelte elevers medvirken og for alle elever og deres mulighed for at medvirke i morgensang som et af husets fælles arrangementer.

#### 9.5.4 Pædagogisk takt som omsorg for skolens pædagogiske orden og elevernes velbefindende

Denne gode og kammeratlige stemning mellem lærere og elever oplevede jeg ved alle de morgensangs-arrangementer, som jeg deltog i under mine ophold på TE. Som det fremgår af eksemplet ovenfor, betød den gode og kammeratlige stemning dog ikke, at der på noget tidspunkt blev slækket på arrangementets orden. Tværtimod finder man i den måde, hvorpå lærerne handler ved morgensangen, både en tydelig omsorg for elevernes velbefindende og en tydelig omsorg for opretholdelsen af arrangementets orden. I forbindelse med min deltagelse ved

morgensangen forekom der også situationer, hvor enkelte elever udfordrede dette arrangements orden og fx nægtede at tage kasketten af under morgensangen. Kravet om, at arrangementets orden anerkendes og respekteres af eleverne, blev dog heller ikke i disse krisesituationer fraveget, men blev fastholdt på en meget venlig og samtidig meget bestemt måde. I denne form for handlen eller håndtering, hvor lærerne på én gang forsøger at drage omsorg for elevernes velbefindende og for arrangementets orden, viser sig en form for pædagogisk taktfuldhed, som lader til at gentage sig i mange af skolens pædagogiske arrangementer.

Denne taktfulde pædagogiske handlen, der altså her kan beskrives som en omsorg både for elevernes velbefindende og arrangementets pædagogiske orden, træder særlig tydeligt frem ved den følgende dags morgensang.

#### **Uddrag fra morgensang tirsdag den 5. august 2014:**

*Jeg går ned i festsalen, hvor der om lidt skal være fælles morgensang. Der sidder allerede 6-7 elever og snakker. En pige spørger mig om mine besøg på skolen. Jeg sætter mig igen på trappen.*

*Klokken ringer, og eleverne fra Pejsestuen kommer ind stille og roligt. (Pejsestuen lader til at være samlingsstedet for eleverne?). Flere lærere kommer ind og sætter sig blandt eleverne. (Det er strategisk, fortalte en lærer mig i går aftes). Lærer P gør klar ved instrumenterne. En elev taler med ham imens. Flere lærere kommer ind, de taler med eleverne, har de sovet godt, hvordan var aftenen i går osv. Forstanderen får en elev til at fjerne fødderne fra en stol. Forstander og en lærer placerer sig bagerst i salen.*

*Lærer P beder om ro. Han fortæller at de skal synge Vennesangen igen: "... for den skal I kende, og den er god." Eleverne er stille. Der synges til akkompagnement af klaver og bas. (...) Læreren bagerst i salen går stille rundt og tilretteviser elever, der ikke sidder ordentligt. Nogle piger laver pjat med sangen. En lærer markerer, at det er forkert adfærd.*

*Da sangen er slut, siger lærer P: "Det bliver da bare bedre og bedre. Det var dejligt."*

*Derefter følger lærer S op på de elever, der ikke var til stede ved navneopråbet tidligere på morgenen. Hun orienterer om bogbussens åbningstid og opfordrer eleverne til at bruge bogbussen.*

*Lærer Z orienterer om, at han er på arbejde eftermiddag og aften, og hvilke aktiviteter han tilbyder. Nogle af de gamle elever gør højlydt grin med, at læreren*

*altid taber i dødbold. Lærer Z protesterer, der grines og pjattes. To andre lærere orienterer om deres aftenaktiviteter. De gamle elever pjatter med lærerne. Det virker, som om de er meget optaget af aftenaktiviteterne. Der er mange spørgsmål om aftensang, kagebagning osv.*

*Lærer P afslutter mødet med at fortælle, at eleverne nu skal i gang med værelsestjek (...). Derefter er der undervisning på værkstederne. Han ridser resten af dagens program op for eleverne: Hvem skal hvad og hvornår? Han orienterer om, at der nu er blevet sat skilte på stolene i festsalen, så eleverne fremover sidder ordnet efter værksted i festsalen. Lærer P: "Hav en rigtig god dag." Eleverne forlader salen.*

Som det fremgår af denne observation, gentager sig i alt væsentligt her de samme karakteristika i den måde, hvorpå lærerne handler i forbindelse med morgensangen. Også her er lærerne optaget af elevernes velbefindende, de taler med eleverne, og de sidder tæt sammen med eleverne – og parallelt hermed, fra en mere distanceret udgangsposition, tilretteviser forstanderen og en af lærerne de elever, der overskrider de grænser for adfærd, som arrangementets orden sætter.

## 9.6 Spisesalen som socialpædagogisk arrangement

Spisesalen er et andet af de steder, hvor husværkstedet træder tydeligt frem som socialpædagogisk arrangement. Spisesalen er det sted, hvor alle elever spiser morgenmad og middagsmad. Om aftenen er det kun skoleeleverne (de nye elever), der spiser i spisesalen. Bo-trænings eleverne (de ældre elever) tilbereder og spiser deres aftensmad i de små huse. Hver onsdag aften er spisesalen samtidig stedet, hvor den meget populære sangaften finder sted. Ved dette arrangement synger og spiller lærere og elever sammen, og bagefter spises der (næsten altid) chokoladekage.

Spisesalen er et stort, lidt aflangt, lokale, som støder op til skolens pejsestue, hvorfra der også er adgang fra spisesalen. Her i pejsestuen sidder næsten altid elever og venter på skolens elektriske ringklokkes signal om at gå ind i spisesalen og deltage i måltiderne. Modsat indgangen til pejsestuen er der adgang til skolens store institutionskøkken, der også fungerer som en del af køkkenværkstedets undervisningslokale.

Køkkenet er åbent ind til spisesalen. Denne åbenhed træder ikke blot frem i det forhold, at døren mellem køkken og spisesal altid er åben i forbindelse med måltiderne, men samtidig også i det forhold, at både elever, lærere og køkkenchefen bevæger sig frit mellem køkken og spisesal. Køkkenet er derfor vanskeligt helt at afgrænse fra spisesalen, og måske kan køkkenet derfor også betragtes som en del af spisesalen – i hvert fald under de fælles måltider. Her i køkkenet finder man bl.a.

store køleskabe, industriopvaskemaskine, røremaskine og andre forskellige køkkenmaskiner og udstyr. Rundt om, fortrinsvis ved væggene, er der forskellige køkkenarbejdspladser, hvor de elever, der modtager undervisning i køkkenværkstedet, kan arbejde med at klargøre grøntsager, ælte dej, skære pålæg osv. I midten af køkkenet står det store komfur, hvor køkkenchefen hver morgen laver havregrød til eleverne i en meget stor gryde. I forbindelse med komfuret finder man også den kæmpestore, rektangulære stegepande, som er forankret i gulvet, fordi den er både tung og vanskelig at håndtere.

I spisesalen er spisebordene stillet op i tre rækker, således at der er god plads til, at eleverne kan gå fra bordene hen til det sted, hvor maden serveres på serveringsborde omtrent midt i spisesalen. Ved hvert spisebord er der plads til seks elever. På en søjle midt i lokalet hænger medicinskabet, som indeholder den medicin, som mange af eleverne skal have udleveret hver dag i forbindelse med måltiderne. Skabet er aflåst og låses op af den lærer, der har ansvaret for medicinudleveringen. I lokalets sydlige langside er der vinduer og terrassedøre, hvorfra der er umiddelbar adgang til en smukt anlagt terrasse i forbindelse med skolegården.

### 9.6.1 Måltidernes orden – ordentlige måltider

Ligesom de fælles samlinger i festsalen har også måltiderne i spisesalen deres egen orden, som gentager sig fra dag til dag året rundt. Gennem disse måltiders gentagelse har eleverne her mulighed for, ved hvert måltid, at øve sig på og lære, hvordan man kan spise samme med mange andre mennesker på en *ordentlig* måde. I den forstand kan man sige, at også måltiderne og deres orden er pædagogiske arrangementer, som skal indføre i skolens fælles pædagogiske liv og lære eleverne, hvordan de kan leve og lære at være elever i skolens fællesskab.

Der hersker en helt klar orden ved måltiderne, og de lærere, der har ansvaret for måltidernes gennemførelse, er tydeligt optaget af, at denne orden opretholdes og overholdes. Morgenmåltidet skiller sig imidlertid ud fra de to øvrige måltider ved at være arrangeret eller udformet på en lidt anderledes måde. Især er den tidslige udformning af morgenmåltidet anderledes end fx middagsmåltidet. Middagsmåltidet begynder og slutter på et bestemt tidspunkt af hensyn til de tidsmæssigt tilstødende aktiviteter, og alle elever forventes at være til stede ved måltidets begyndelse. Morgenmåltidet er derimod udformet som et mere tidsmæssigt åbent forløb, et tidsrum fra 07.30–08.25, inden for hvilket eleverne kan møde op og indtage deres måltid, når de har lyst. Det betyder bl.a., at alle elever ikke er i spisesalen samtidig om morgenen. Ved middagsmåltidets begyndelse kalder en lærer de enkelte borde op for at hente mad ved serveringsbordet midt i lokalet. Læreren følger her en særlig rækkefølge, som sikrer, at det ikke altid er de samme borde, der kommer først. Ved

morgenmåltidet henter hver enkelt elev derimod selv sin morgenmad, når hun synes, det er passende. Middagsmåltidet strækker sig over en ret kort periode på ca. en halv time, mens der er afsat ret god tid til morgenmåltidet – næsten en time. Ved middagsmåltidet (og aftensmåltidet) har hver elev plads ved et forudbestemt bord, ligesom der er tilknyttet faste arbejdsopgaver eller funktioner, som eleverne skal varetage i forbindelse med måltidet ved bordet. Ved morgenmåltidet er der derimod hverken faste pladser eller faste arbejdsopgaver, som eleverne skal løse. Med til alle de fælles måltiders orden hører dog også køkkentjansen: To elever møder således i køkkenet ret tidligt hver morgen før morgenmåltidet for at hjælpe køkkenchefen med at gøre morgenmaden klar til kammeraterne, og efter morgenmåltidet skal de igen hjælpe med at rydde op og vaske op. Denne køkkentjans går på skift mellem eleverne. Efter middagsmåltidet er der tre andre elever, som hjælper med at rydde op, tørre spisebordene af samt skylle service og bestik af og sætte det i køkkenets store opvaskemaskine. Denne køkkentjans i forbindelse med middagsmåltidet går ligeledes på skift mellem eleverne. På den måde bidrager alle elever flere gange i løbet af et skoleår til husets fælles måltider og dermed også til den orden, som kendetegner disse arrangementer.

Som eksempel på spisesalen som socialpædagogisk arrangement fokuserer jeg i det følgende på situationer fra nogle af de morgenmåltider, som jeg deltog i på TE.

### 9.6.2 Morgenmåltidets orden

Morgenmåltidets særlige orden træder tydeligt frem allerede på skoleårets anden skoledag. Det er det første morgenmåltid, hvor jeg har mulighed for at deltage og observere.

#### *Uddrag fra morgenmåltidet tirsdag den 5. august 2014:*

*(...) På min vej ind (til spisesalen) går jeg gennem pejsestuen, hvor der sidder ca. 20 elever. De er meget stille. (Mon de venter på signal til morgenmad?) Jeg går ind i spisesalen. En lærer er ved at tælle piller op ved medicinskabet.*

*Kokken, forstanderen og nattevagten står i køkkenet, de drikker kaffe og taler sammen. Jeg tager en kop kaffe, går ind i spisesalen igen, sætter mig ved et bord øverst i vinduesrækken modsat køkkendøren. Herfra kan jeg se og høre det meste og samtidig skrive.*

*Den elektriske klokke ringer, og eleverne kommer ind. De er stille, sætter sig ved de borde, de har fået tildelt i går. Der bliver straks en forsamling af elever ved morgenbuffeten. Kokken kommer ind med en gryde havregrød, som han sætter på bordet. Han hilser godmorgen til eleverne, taler lidt med dem.*



*Forstanderen kommer ind i spisesalen og taler venligt med nogle af eleverne. Han gør opmærksom på, at man også kan spise ude på terrassen (det er en fin sommermorgen). Han åbner døren ud til terrassen. 5-6 elever går ud på terrassen for at spise. Forstanderen fortsætter med at tale med eleverne i spisesalen. Stemningen er god, jeg oplever, at det er hyggeligt. Nattevagten kommer ind. Han taler også med eleverne. Forstander og nattevagt sætter sig ved et bord sammen med en elev.*

*Ved medicinskabet henter eleverne medicin. Medicinen er stillet frem og uddeles af lærer C.*

*Lærer P kommer ind i spisesalen. Han går rundt til alle eleverne og prøver, om han kan huske deres navne. Han kan de fleste navne. Han laver lidt pjat med det. Eleverne ser glade ud og ser ud til at more sig stille over læreren. Jeg hilser på læreren og siger: "Nå, du kan næsten alle navnene? (i betydningen allerede). Lærer P: "Jeg har øvet mig. Det er vigtigt."*

*Stadig flere elever kommer ind i spisesalen (...). To piger kommer hen til mit bord, men de ser et skilt, hvor der står "lærerbord" og går igen. (Der sad aldrig nogen lærere ved det bord, og senere forsvandt skiltet.). Lidt senere sætter 3-4 elever sig alligevel ved bordet. De ser skiltet, men mener, at de også er en slags lærere. Vi taler sammen om nattens forløb, har de sovet godt, hvornår faldt de i søvn osv. De fortæller gerne.*

*Ved et andet bord får en elev (en af de nye?) af lærer K besked på at tage kasketten af, mens der er morgenmad. Eleven siger: "Hva' helvede?" Læreren insisterer venligt på, at han tager kasketten af. En af de ældre elever ved mit bord siger til eleven, at han burde kende reglen. Nogle andre elever i spisesalen tager også kasketterne af.*

*Flere lærere dukker op efterhånden. De hilser godmorgen, taler lidt med nogle elever og forsvinder ud i køkkenet.*

*To andre elever sætter sig ved mit bord. Den ene elev spiser enormt meget frugt. Det gjorde han også i går aftes med det resultat, at han kastede op. Begge elever taler meget specielt og er svære at forstå.*

*Kl. 08.05. Salen er ved at være tømt. Kun 5-6 elever er tilbage. Forstanderen går rundt og taler med eleverne (TE-feltnotat 1: 214-247).*

*Fjorten dage senere deltager jeg igen ved et morgenmåltid i spisesalen.*

### *Uddrag fra morgenmåltidet tirsdag den 19. august 2014:*

*Jeg ankommer til skolen kl. 07.10. På vej ud til køkkenet passerer jeg pejsestuen. Der sidder allerede 10-12 elever i pejsestuen. Jeg spørger dem, hvorfor de allerede sidder her. En pige fortæller mig, at hun ikke kunne sove. De andre siger ikke noget.*

*Jeg går ind i køkkenet. Her er kokken i gang med at koge havregrød i en stor gryde. Forstander og viceforstander står i køkkenet og drikker kaffe, snakker sammen. To elever har morgentjansen, og de dækker bordet med morgenmad. Kokken fortæller dem, hvad de skal gøre. De er vist nye, det virker, som om de ikke har prøvet det før. Kokken taler venligt til dem og roser dem. Kl. 07.15 ringer klokken (skolens elektriske klokke). Forstanderen fortæller mig, at det er morgenvækningen, signal til at stå op (til eleverne). Senere, mens morgenmåltidet er i gang, går forstanderen hver dag over i værelsesfløjen og vækker de elever, som han ved har svært ved at komme op om morgenen.*

*Jeg sætter mig ind i spisesalen ved min sædvanlige plads og skriver, drikker kaffe. En elev kommer ind og spørger mig, om klokken har ringet ind til morgenmad. Jeg fortæller ham, at det har den ikke, og han går ud af spisesalen igen. Kl. 07.30 ringer klokken ind til morgenmad. Ca. 25-30 elever kommer ind, de henter mad ved buffeten og sætter sig ved bordene i grupper, de taler sammen. Enkelte elever sætter sig ved deres faste pladser og sidder alene (?).*

*Stemningen er god, stille morgenstemning. Der tales afdæmpet ved bordene. Flere elever ønsker lærere godmorgen. Forstanderen sidder ved et af bordene. Flere elever kommer til efterhånden. Jeg spiser morgenmad, mens jeg skriver. En elev sætter sig ved mit bord.*

*Viceforstander og en lærer henter morgenmad og småsnakker med eleverne.*

*Endnu en elev sætter sig ved mit bord. Vi ønsker hinanden godmorgen.*

*Nu er spisesalen næsten fuld. Der er stadig stille og roligt, hyggeligt.*

*En tredje elev sætter sig ved mit bord. Jeg spørger ham, om de har faste pladser om morgenen. Det har de ikke – kun middag og aften, siger han.*

*Der er hele tiden mange elever ved buffeten, men de omgås hinanden stille og roligt. Der er tilsyneladende ingen masen og skubben. Flere lærere støder til. En medarbejder sidder ved et bord for sig selv. Hun udleverer medicin. Det ser ud, som om eleverne "siver" hen til hende for at få deres medicin. Jeg kan ikke se det bord, hvor lærerne sidder, men jeg kan høre, at de snakker med eleverne.*

*Flere lærere kommer ind i spisesalen. De siger godmorgen til eleverne, og flere elever hilser tilbage. Det virker, som om de er glade for at se lærerne. (...)*

*Forstanderen går stille rundt i spisesalen og snakker med flere elever.*

*Nu begynder flere elever at sive ud af lokalet. De er færdige med morgenmaden. De sætter deres stole op, afleverer deres service ved køkkenet og forlader lokalet.*

*En af lærerne går rundt ved flere af bordene og siger godmorgen, småsnakker med eleverne.*

*Jeg går ud i køkkenet for at hente kaffe og ser, at her er 6-7 lærere forsamlet. De drikker kaffe og taler sammen. Det er svært at afgøre, om de taler sammen om arbejdet eller privat. Jeg tror, det er smalltalk (?)*

*Jeg går ind i spisesalen igen. Går hen og taler med læreren C, der uddeler medicin og spørger til hendes arbejde. Jeg har ikke set hende før – hun er deltidsansat. Hun fortæller mig, at hun sidder ved det samme bord hver morgen. Bordet er tæt på medicinskabet. Hun har lister og medicin liggende foran sig. Hun fortæller, at nogle elever kommer hen til hende for at få udleveret medicin, mens andre selv kan tage deres medicin i skabet. Hun tjekker, om alle dem, der skal have medicin, også har fået den. Hvis ikke husker hun eller forstanderen eleverne på, at de skal have deres medicin.*

*Jeg går ud i køkkenet igen. Nu er snakken blandt lærerne blevet faglig. 4-5 lærere drøfter en sag om nogle elever. Lærer K orienterer forstanderen om et eller andet (?). Enkelte elever går frem og tilbage mellem lærerne.*

*(...)*

*I spisesalen sidder 5-6 elever, der endnu ikke er færdige med morgenmaden. Kokken siger, at nu skal de blive færdige, for der skal ryddes op. (...)*

*I køkkenet instruerer kokken de to elever (som har køkkentjansen). Kokken taler venligt men bestemt til eleverne. Han roser indimellem: "Det klarer du fint." "Det har du vist prøvet før." Kokken hjælper selv til, småsnakker og instruerer undervejs. Kokken fortæller mig, at han er uddannet slagter, har drevet forretning i 30 år samt være kok på et flygtningecenter i (...). Han har ikke en pædagogisk uddannelse udover nogle kurser ved Dansk Flygtningehjælp (TE-feltnotat 2: 306-361).*

### *En bestemt stemning*

I beskrivelsen af de to situationer fra morgenmåltidet ovenfor fremgår det, at der er en særlig stemning ved disse morgenmåltider i spisesalen. En stemning, som gentager sig ved alle de morgenmåltider, som jeg deltog i under mine besøg på TE. Her er eleverne afdæmpede i deres adfærd – både de elever, der sidder alene ved bordene, og de elever, som sidder sammen og spiser. De taler stille sammen. Når de henter mad ved serveringsbordet, sker det stille og roligt, de tilpasser sig tilsyneladende hinanden og venter på, at det bliver deres tur ved serveringsbordet. Lærerne og forstanderen er selv afdæmpede i deres adfærd. Nogle af lærerne drikker kaffe inde i spisesalen og læser i avisen, og indimellem taler de med nogle af eleverne. Der er en udpræget hyggelig og afdæmpet morgenstemning ved morgenmåltidet i spisesalen.

Forstanderen går hver morgen stille rundt og hyggesnakker venligt med eleverne ved de forskellige borde i spisesalen. Han viser en tydelig opmærksomhed overfor, hvordan eleverne har det. Han fortæller mig på et senere tidspunkt, at det er vigtigt for eleverne, at de hver især føler sig set. Samtidig får han gennem snakken med eleverne under morgenmaden mulighed for at fornemme stemningen blandt eleverne. Eleverne lader til at være glade for forstanderens stille morgensnak rundt om i spisesalen.

Også i køkkenet finder man denne imødekommende og hyggesnakkende omgang i den pædagogiske praksis, som udspiller sig mellem kokken og de elever, der har køkkentjansen. Man bemærker, at kokken både småsnakker med eleverne, instruerer og roser eleverne, mens han samtidig selv hjælper til i arbejdet.

Efterhånden som lærerne møder ind på arbejde, dukker de op i spisesalen. Enten for at gå videre til køkkenet eller for at sætte sig og snakke med forstanderen eller andre af deres kolleger i spisesalen. De hilser alle godmorgen, og eleverne hilser tilbage. Flere af lærerne giver sig tid til at tale med eleverne i spisesalen. Det virker, som om lærere og elever er glade for at se hinanden hver morgen, og der snakkes i det hele taget meget lærere og elever imellem – og ikke kun ved morgenmaden.

### *Omgang og omsorg som opfordring til gentagelse*

I forlængelse af ovenstående kan man sige, at lærerne og forstanderen ved morgenmåltidet udviser en tydelig omsorg for elevernes velbefindende. En omsorg, der måske kommer tydeligst til udtryk i lærer P's forsøg på at lære hver enkelt af de nye elevers navne allerede på skoleårets anden skoledag. En opmærksomhed, som eleverne bliver tydeligt glade for. I det hele taget signalerer lærernes

imødekommende og venlige omgang med eleverne ved morgenmåltidet tydeligt, at her er der god tid og plads til hver enkelt elev.

Ser man pædagogisk på sagen, kan man sige, at lærernes, kokkens og forstanderens hyggesnakkende og udpræget venlige omsorg for elevernes velbefindende ved morgenmåltidet ikke blot definerer eller opretholder spisesalens orden som en omsorgsfuld orden, hvor det er muligt for den enkelte elev at blive set og mødt af lærerne på en meget stille og afdæmpet måde. De *viser* samtidig eleverne en måde, hvorpå man kan spise sammen andre, være sammen med andre, altså blive set og høre til i et fælles skoleliv. Denne omsorgsfulde orden, som kommer til udtryk ved morgenmåltidet, viser, at måltidet altså ikke blot handler om at få noget at spise, men at det også tilbyder en ordentlig måde at være sammen på. Et forhold, der ikke mindst må antages at være betydningsfuldt, når man tager elevernes manglende sociale erfaringer i betragtning. Pædagogisk set kan man derfor betragte lærernes omsorgsfulde og imødekommende handlen over for eleverne i forbindelse med morgenmåltidet som en pædagogisk handlen, der *viser* eleverne en form for social omgang i et fælles skoleliv, og som kan ses som en *opfordring* til eleverne om selv at *gentage det viste*. Til selv at være imødekommende og medvirke i morgenmåltidet som en del af skolens pædagogisk arrangerede fælles liv. Denne opfordring til eleverne om at medvirke i spisesalens sociale omgang understøttes af den måde, hvorpå morgenmåltidet er arrangeret: Det gentager sig uforandret, dag efter dag, gennem hele skoleåret. Gennem disse arrangerede gentagelser får eleverne mulighed for at øve sig på selv at være imødekommende og medvirkende i skolens fælles pædagogiske liv og altså også selv bidrage til den pædagogiske orden, som forsøger at gøre et sådant liv muligt for alle elever. Set på den måde kan morgenmåltidet forstås og beskrives som et socialpædagogisk arrangement, der tilbyder eleverne at lære, hvad man på skolen forstår som en ordentlig social omgang, ved hver dag året rundt at medvirke i måltidets gentagelser, den orden og den omgang, som knytter sig til disse gentagelser.

Ligesom ved de andre fælles pædagogiske arrangementer finder vi dog også ved morgenmåltidet en omsorg for, at arrangementets orden ikke udfordres eller nedbrydes. Der er forskellige regler, som skal overholdes. Ligesom ved festsalens fælles arrangementer må eleverne heller ikke have kasket på ved måltiderne. De må heller ikke bruge deres mobiltelefon – hverken under måltiderne eller ved andre af husets fælles arrangementer (Tolne Efterskole, 2106). I modsat fald griber lærerne venligt men bestemt ind og viser også på denne måde eleverne, hvordan man kan være sammen på en ordentlig måde i husets fælles arrangementer. Morgenmåltidet som pædagogisk arrangement behøver således indimellem en mere direkte indgriben fra lærernes side for at kunne opretholdes. Et sådant behov for at forstærke det pædagogiske arrangements indirekte eller svage pædagogiske intention med mere

direkte former for indgreb træder ikke blot frem ved morgenmåltidet men også ved andre pædagogiske arrangementer i, hvad der her betegnes som det store husværksted på TE.

Vi finder altså også ved morgenmåltidet en orden, der viser sig som en dobbelt omsorg i lærernes pædagogiske handlen: omsorg for elevernes velbefindende og omsorg for opretholdelsen af skolens orden. Uanset om denne omsorg gælder elevernes velbefindende eller skolens pædagogiske orden, så er der tale om en orden, der kan forstås som en pædagogisk omsorg. Det lader samtidig til, at den form for pædagogisk orden, som man finder på TE, er en orden, der kræver en stor grad af *nærhed* mellem lærere og elever. En personlig nærhed, som *både* kommer til udtryk i lærernes hyggesnakkende og imødekommende omgang med eleverne *og* i deres krav om, at eleverne respekterer nogle bestemte regler for denne omgang. Ligesom i den pædagogiske handlen, som finder sted i forbindelse med morgensangens arrangement, finder man altså også i morgenmåltidets arrangement en dobbelt pædagogisk omsorg, der både retter blikket mod elevernes velbefindende og mod opretholdelsen af arrangementernes pædagogiske orden.

I forlængelse heraf kan man sige, at den udpræget hyggelige stemning, som man kan opleve ved morgenmåltiderne på TE, ikke primært er udtryk for, hvordan elever eller lærere tilfældigvis har det, men som udtryk for en form for pædagogisk takt. Morgenmåltidets hygge er således ikke en spontant opstået hygge, men en pædagogisk arrangeret eller ordnet hygge. En stemning, der kan betragtes som resultat af en taktfuldt arrangeret orden og omgang, der både drager omsorg for elevernes velbefindende som personer og deres mulighed for at lære og danne sig som elever i skolens fælles pædagogiske liv.

## 9.7 Det store hus – gentagelse som pædagogisk forståelse og takt

På baggrund af dette kapitels behandling af en række eksempler fra Tolne Efterskoles fælles pædagogiske liv kan den del af skolens pædagogiske praksis, der i indholdsplanen kort omtales som kostskolearbejde, beskrives som et socialpædagogisk arrangement, et pædagogisk arrangeret husværksted og derfor også som en kompleks pædagogisk handlingsform (Prange & Strobel-Eisele, 2006). Under forsøget på at beskrive og forstå efterskolens store hus som et socialpædagogisk arrangement træder en række pædagogisk betydningsfulde karakteristika frem, som kendetegner denne lokalt udformede pædagogiske handlingsform.

### *Et socialpædagogisk skoleværksted*

Efterskolens store husværksted, som omfatter skolens fælles pædagogiske arrangementer, kan beskrives som et socialpædagogisk skoleværksted, hvor formålet med denne komplekse form for handling er en løbende indføring af elever med manglende sociale erfaringer i skolens forskellige former for pædagogisk arrangeret samvær. Set på den måde kan efterskolens store husværksted og dets forskellige fælles arrangementer forstås og beskrives som et socialpædagogisk arrangeret bidrag til socialt uøvede elevers skoledannelse.

### *Gentagelse og indøvelse af en forudbestemt orden*

Husværkstedets fælles arrangementer er tydeligt udformet som gentagelser af en forudbestemt pædagogisk begrundet social orden. Eleverne møder husværkstedets orden i fx måltidets, morgenmødets og morgensangens arrangerede gentagelser. Hvert arrangement har sin egen orden som gentages hver dag året rundt og former tilsammen skolens pædagogisk arrangerede fælles liv. Det er i mødet med disse gentagelser af de fælles arrangementers orden, at socialt uøvede og uerfarne elever hver dag har mulighed for at indøve, tilpasse sig og medvirke i skolens forudbestemte og pædagogisk begrundede sociale orden.

### *Dobbelt omsorg som opfordring til gentagelse*

Skolens socialpædagogiske arrangementer virker ikke pædagogisk formende eller dannende uden videre eller af sig selv, men har løbende brug for personlig og direkte pædagogisk indgriben fra lærerne. Lærernes pædagogiske handlen kommer her til udtryk som en dobbelt omsorg: som omsorg for den enkelte elevs velbefindende og som omsorg for at opretholde skolens pædagogisk arrangerede orden, der skal gøre det muligt for alle elever at lære og danne sig gennem medvirken i skolens fælles arrangementer. Denne dobbelte omsorg kan forstås og beskrives som en pædagogisk omsorg, fordi den dels viser eleverne, hvordan man kan være sammen på en ordentlig måde i skolens fælles pædagogisk arrangerede fællesskab, og dels opfordrer eleverne til selv at gentage det viste.

### *Socialpædagogiske krisemøder og modstand*

Det store husværksteds forudbestemte og arrangerede fælles liv og dets orden er vanskeligt at håndtere for nogle af de socialt uøvede elever – især de elever, hvis manglende sociale erfaringer resulterer i en social overvældelse, der viser sig som en overmodig og konfliktskabende social adfærd. De oplever ikke skolens orden som et tilbud om medvirken i skolens fællesskab, men mere som noget, der stiller sig i vejen for og gør modstand mod deres lyst til at udfolde sig frit i dette fællesskab. Hver dag er der således nogle elever, der kommer i situationer, hvor de

gør modstand mod skolens fælles orden på en måde, der udformer lærernes daglige lærermøde som et socialpædagogisk krisemøde. En væsentlig del af lærernes pædagogiske handlen er således udformet som en socialpædagogisk handlen, der sigter på at håndtere modstand mod de fælles arrangementers pædagogiske orden, således at denne orden beskyttes og opretholdes. Gennem individuel vejledning samt tilpasning og udvidelse af arrangementer forsøger man her at fastholde disse elever som lærende personer, og først når det skønnes, at denne pædagogisk begrundede fastholdelse risikerer at skade eller nedbryde de øvrige elevers mulighed for at lære og danne sig, ekskluderer man elever. Til disse socialpædagogiske krisemøder, som gentager sig hver dag, hører også en lang række af især mindre og uformelle lærermøder, som finder sted i løbet af dagen i forbindelse med kaffedrikning eller andre former for kollegialt samvær. En væsentlig del af lærernes pædagogiske handlen er således udformet som kollegiale drøftelser og beslutninger i forbindelse med forskellige former for mødevirksomhed i løbet af dagen.

### *Ind i skolens verden*

Forstået som socialpædagogisk skoleværksted peger husværkstedets forskellige arrangementer, deres orden og deres gentagelser således ikke primært ud mod verden uden for skolen men først og fremmest ind i skolens egen verden, dens fælles arrangementer, dens orden og gentagelser. Disse fælles arrangementers orden og gentagelser kan beskrives og forstås som pædagogisk meningsfulde, fordi de har som formål at give skolens elever mulighed for at lære og danne sig som skoleelever. Imidlertid er der i efterskolens store husværksted primært tale om forberedelse til at deltage og medvirke i hele skolens pædagogisk arrangerede liv. I forlængelse heraf sigter husværkstedets forskellige arrangementer og den praksis, der knytter sig til disse arrangementer, meget tydeligt på, at eleverne skal tilpasse sig skolens orden. Her skal de først og fremmest lære, hvordan man kan være elev på skolen blandt mange andre elever i en forudbestemt social omgang. Derfor kan det store husværksteds forskellige gentagelser også betegnes som indførende eller forberedende gentagelser, der skal lære eleverne at blive *gode* til at være sammen, som lærer S udtrykker det ved skoleårets første morgenmøde med eleverne (se afsnit 9.5.2). De skal blive gode elever på skolen, som medvirker til at opretholde skolens pædagogisk arrangerede fælles liv som et liv, der er godt for alle elever.

De fælles pædagogiske arrangementer i efterskolens store husværksted og de gentagelser, som knytter sig til disse, kan derfor forstås som en helt nødvendig forberedelse til et godt samvær og en god undervisning, sådan som Pedersen (1994) ovenfor beskriver det (se afsnit 6.6.4). Ifølge Pedersen kan skolen ikke undvære gentagelsens ritualer og regler, fordi de er forudsætningen for, at mennesker kan mødes i undervisningens åbenhjertige og oprigtige samtale. Når lærerne i deres



handlen på TE gentager og opretholder en forudbestemt orden, er det altså ud fra en skolepædagogisk forståelse, som ved, at god undervisning og samvær i skolen kræver, at eleverne lærer, hvordan man kan være en god elev i skolens undervisning og samvær. Set på den måde kan man sige, at den pædagogiske handlen på TE anerkender, at eleverne endnu ikke er elever, fordi de endnu ikke har lært, hvad det vil sige at være elever. Hvis eleverne ikke lærer at være elever i skolens undervisning og samvær, vil de ikke få mulighed for opleve skolens verden som et sted, hvor mennesker kan mødes i den etisk-eksistentielle forstand, som Pedersen anvender mødebegrebet ovenfor. Ud fra en sådan forståelse kan man forstå og beskrive gentagelser, ritualer og regler som knytter sig til skolens fælles arrangementer som et pædagogisk bidrag til, at elever og lærere på TE kan mødes og dannes som mennesker.

Fastholder man en sådan forståelse, kan man altså beskrive de fælles pædagogiske arrangementer på TE som handlinger, der orienteres, begrundes og udformes ud fra en forståelse af eleven som både elev og som ungt menneske. Et sådant dobbelt blik på eleven udtrykker, ifølge W. Klafki (2004) den grundlæggende pædagogiske forståelse eller takt, som han beskriver som en grundlæggende opgave for enhver, der beskæftiger sig med opdragelse, og som derfor viser hen til et grundproblem i almen pædagogik. Ifølge Klafki er det igennem en sådan pædagogisk forstående handlen, der ser eleven som både elev og individuelt ungt menneske, at skolen kan ”...åbne nye, fremtidige udviklingsmuligheder for de unge” (ibid.: 176). En pædagogisk pointe, der ikke mindst må antages at være af betydning for unge med særlige behov.



## 10. Konklusion

Det har været en grundlæggende antagelse i denne afhandlings undersøgelse, at det er muligt at forstå og beskrive lokale og konkrete skole- og uddannelsesaktiviteter ud fra et alment pædagogisk perspektiv og derfor også helt grundlæggende muligt at forstå og beskrive skole- og uddannelsesaktiviteter som pædagogisk meningsfulde fænomener, som pædagogisk meningsfuld praksis. Ikke med henblik på teoretisk at *foreskrive* pædagogisk praksis, men for at *beskrive* pædagogisk praksis ud fra en *pædagogisk forståelse*. Afhandlingen har gjort rede for, at en sådan pædagogisk forståelse og beskrivelse af skole- og uddannelsesaktiviteter ikke længere er en selvfølge i aktuell pædagogisk forskning. Tværtimod ser det ud til, at pædagogik udgrænses som et selvstændigt perspektiv i en pædagogisk forskning, der aktuelt forstår sig som uddannelsesforskning. Derfor kan almen pædagogik med rette beskrives som en overset og glemt pædagogisk-videnskabelig disciplin og derfor også forstås som en overset og glemt mulighed i aktuell pædagogisk forskning – ikke mindst inden for det specialpædagogiske område.

Samtidig lader det til, at den almene pædagogik ikke (længere) udviser nogen nævneværdig interesse for selv at undersøge, forstå og beskrive helt konkret og lokal pædagogisk praksis, de handlingsformer og situationer, der kendetegner en sådan lokalt udformet pædagogisk virkelighed – i hvert fald hvis man følger den kritik, som rettes mod den almene pædagogik som pædagogisk videnskabelig disciplin. Denne manglende interesse for helt konkret og lokal pædagogisk praksis lader til især at være fremtrædende inden for det specialpædagogiske område, hvor den almene pædagogik lader til at være enten usynlig eller helt fraværende.

Når afhandlingens overordnede problem derfor retter opmærksomheden mod spørgsmålet om, hvilke grundlæggende pædagogiske handlingsformer, der kendetegner den undersøgte lokale pædagogiske praksis og samtidig spørger, hvordan disse lokale handlingsformer kan forstås og beskrives som pædagogisk meningsfulde, så bliver samtidig spørgsmålet om den almene pædagogik og dens forhold til konkret og lokalt udformet pædagogisk praksis en del af afhandlingens problem – herunder også spørgsmålet om, hvordan den almene pædagogik også kan blive empirisk forskende.

### 10.1 Pædagogisk forståelse og beskrivelse

Spørgsmålet om en empirisk forskende almen pædagogik er i afhandlingen blevet forsøgt besvaret både teoretisk og praktisk. Det teoretiske svar, der samtidig er udformet som et praktisk svar, har taget udgangspunkt i en dannelsesorienteret, almenpædagogisk forståelse af pædagogik som en alment menneskelig praksis og

pædagogik som en praktisk videnskab, hvor begge grundlæggende kan beskrives som former for praktisk-eksperimentel handlen, der grundlæggende sigter på at udvikle og udvide menneskers selv- og verdensforhold med henblik på at blive stadig mere selvbestemmende. I forlængelse heraf er den pædagogiske forskningsproces i afhandlingen blevet forstået som en dannelsesproces, der ikke blot bidrager til den pædagogiske forskers egen selvbestemmelse, men også til pædagogisk professionelles selvbestemmelse og de børn og unge, som disse professionelle gennem deres pædagogiske handlen forsøger at opfordre til at kunne leve et så selvbestemmende liv som muligt.

Ud fra en sådan forståelse har almenpædagogisk empirisk forskning ikke som sin opgave enten at bekræfte eller afkræfte en bestemt lokal pædagogisk praksis som mere eller mindre virkningsfuld, mere eller mindre rigtig. I stedet består opgaven for en sådan forskning i at undersøge denne praksis med henblik på at forstå og beskrive denne praksis som en pædagogisk meningsfuld praksis og derfor også som en praktisk-pædagogisk mulighed, der kan vurderes og diskuteres som del af en pædagogisk-videnskabelig, pædagogisk-professionel og pædagogisk-politisk diskuterende offentlighed.

I forsøget på at udvikle et bidrag til en almenpædagogik, der også kan være empirisk forskende, har afhandlingens undersøgelse taget udgangspunkt i en almenpædagogisk forståelse af forholdet mellem teori og praksis som et praktisk-eksperimenterende og ikke-hierarkisk forhold. Altså et forhold, hvor pædagogisk teori og pædagogisk praksis betragtes som lige betydningsfulde, men ikke identiske størrelser, som begge er forankret i og orienteret af et begreb om pædagogik som en alment menneskelig praksis, en praktisk-eksperimentel handlen, der helt grundlæggende hører til i menneskets praktiske og fælles liv. Ud fra en sådan forståelse skal almenpædagogisk og anden pædagogisk teori, som praktiske og pædagogisk meningsfulde teoridannelser nok rette en teoretisk opmærksomhed mod konkrete og lokalt udformede handlinger og situationer i pædagogisk praksis, men som en pædagogisk interesseret og pædagogisk ansvarlig teoretisk opmærksomhed, der ikke forsøger teoretisk at ordne eller systematisere lokal pædagogisk praksis, men i stedet forsøger at udkaste mulige pædagogiske forståelser og beskrivelser af konkret og lokal pædagogisk praksis. Når afhandlingens undersøgelse derfor omtales som en almenpædagogisk undersøgelse, er det ud fra denne forståelse af teori og med en forståelse af empiri som praktisk og pædagogisk meningsfuld empiri, hvor pædagogisk forståelse og pædagogisk erfaring ikke lader sig adskille men forsøgsvist udforme som udkast til pædagogisk meningsfulde beskrivelser af konkret og lokal pædagogisk praksis. I forlængelse heraf er afhandlingens almenpædagogiske undersøgelse hverken at betragte som en rent teoretisk eller en rent empirisk undersøgelse, men som et eksempel på en almenpædagogisk

undersøgelse af konkret og lokal pædagogisk praksis. Som et sådant eksempel kan man sige, at undersøgelsen selv er et både teoretisk og praktisk svar på spørgsmålet om, hvordan handlinger og situationer i lokal skole- og uddannelsespraksis for unge med særlige behov *kan* forstås og beskrives som pædagogisk meningsfulde. Set på den måde kan man forstå afhandlingens undersøgelse som et forsøg på at fremstille og vise et pædagogisk meningsfuldt eksempel. Et eksempel, der opfordrer til gentagelse – ikke af det samme som noget identisk, men af det samme som noget andet.

## 10.2 Gentagelsens pædagogik – om arrangementet som grundlæggende pædagogisk handlingsform

Afhandlingens svar på spørgsmålet om, hvilke grundlæggende handlingsformer der kendetegner lokal pædagogisk praksis på de to undersøgte institutioner, er løbende blevet besvaret i forbindelse med udarbejdelsen af kapitlerne 6-9, der samlet set indeholder den pædagogiske analyse, fortolkning og beskrivelse af eksempler fra det pædagogiske liv på de to undersøgte institutioner.

Sammenfattende kan man sige, at den pædagogiske handlingsform, der træder frem og gentager sig som grundlæggende på begge institutioner, kan beskrives som den handlingsform, der i afhandlingen er blevet betegnet som arrangementet. Arrangementet udgør således de to institutioners pædagogiske grundarkitektur, som alle andre former for pædagogisk handling på de to institutioner knytter sig til. Denne komplekse handlingsform har vist sig lokalt at være udformet som to typer pædagogisk arrangerede værksteder, inden for hvilke de to institutioners pædagogiske liv udspiller sig: det interessebaserede værksted og husværkstedet. Selvom det interessebaserede værksted og husværkstedet er udformet, indrettet og udrustet på forskellig vis, er der grundlæggende tale om den samme pædagogiske handlingsform, som hviler på de samme pædagogiske antagelser om læring og dannelse. I forlængelse heraf har afhandlingens analyse, forståelse og beskrivelse været fokuseret på husværkstedet som et lokalt udformet eksempel på arrangementet som den grundlæggende handlingsform i de to institutioners pædagogiske praksis.

Afhandlingens undersøgelse har vist, at der kan skelnes mellem to typer husværksted på de to institutioner: det lille husværksted og det store husværksted. Disse to lokale typer pædagogisk arrangeret husværksted har en række pædagogiske træk tilfælles, men varierer også indbyrdes på nogle områder.

### 10.2.1 Forudbestemte og arrangerede gentagelser

I afhandlingen er husværkstedets pædagogisk arrangerede liv blevet beskrevet som et liv, der især kommer til syne og udspiller sig i forbindelse med en række forudbestemte og arrangerede gentagelser, som former og ordner husværkstedets liv. Husværkstedets gentagelser stiller eleverne i vanskelige og modstandsfyldte situationer, som de skal lære at håndtere. I det lille husværksted på PMU er disse situationer mest knyttet til husets fælles praktiske husholdningsopgaver og de vanskeligheder, som håndteringen af disse opgaver volder eleverne. I det store husværksted på efterskolen er disse situationer mest knyttet til de vanskeligheder og den modstand, som skolens fælles liv og dets orden volder de socialt uøvede elever. Husværkstedets pædagogiske liv er således arrangeret eller ordnet som et vanskeligt og modstandsfyldt liv, hvor det eleverne skal lære, antages at ske i mødet og omgangen med husets vanskeligheder. I den forstand kan husværkstedets pædagogisk arrangerede og forudbestemte gentagelser forstås og beskrives som husværkstedets læseplan.

### 10.2.2 Arrangementet som socialpædagogisk handlingsform

Husværkstedets arrangerede pædagogiske liv kan beskrives som en socialpædagogisk handlingsform, der bygger på den antagelse, at eleverne lærer og dannes til deltagelse og medvirken i et praktisk og fælles liv gennem deltagelse og medvirken i et pædagogisk arrangeret praktisk og fælles liv. Som arrangement bygger husværkstedet på en pædagogisk forståelse af læring som en antropologisk konstant og derfor også på den grundlæggende skelnen mellem pædagogisk handling og læring, der i afhandlingen er blevet omtalt som den pædagogiske differens. I forlængelse heraf kan man sige, at (hus)værkstedet som grundlæggende pædagogisk handlingsform på PMU Sindal og Tolne Efterskole kan beskrives som et forsøg på at iscenesætte et møde, der opfordrer eleven til at medvirke og imødekomme husværkstedets pædagogiske tilbud om at forme elevens læring gennem hendes medvirken i husværkstedets pædagogisk arrangerede gentagelser og det liv, som disse gentagelser former og ordner. Set på den måde kan de to institutioner beskrives som socialpædagogiske skole- og uddannelsesinstitutioner.

### 10.2.3 Husværkstedets pædagogisk svage og vanskelige liv

Når PMU og Tolne Efterskole har valgt arrangementet som grundlæggende pædagogisk handlingsform, kan man sige, at de to institutioner samtidig har valgt en pædagogisk svag handlingsform. Det kan der være gode pædagogiske grunde til, når man betragter de to institutioners elevgruppe og deres hidtidige erfaringer med den ordinære skoles undervisning og samvær. I afhandlingen er valget af en pædagogisk svag handlingsform da også blevet forstået og beskrevet som et udtryk for en særlig

pædagogisk taktfuldhed over for netop disse elevers erfaringer med skole og undervisning. Samtidig er husværkstedets arrangerede liv dog udformet som et vanskeligt liv, der gentages hver eneste dag året rundt. Denne kombination af en principielt svag pædagogisk handlingsform og husværkstedets mange vanskelige og krævende gentagelser, er et fremtrædende træk ved den lokale udformning af arrangementet som grundlæggende handlingsform på PMU og Tolne Efterskole. En kombination, som ikke blot understreger arrangementets komplekse karakter, men som også har betydning for udløsning og udformning af de pædagogisk professionelle handlinger.

#### **10.2.4 Pædagogisk magtesløshed og pædagogisk taktfuld handlen**

Selvom husværkstedets liv lokalt er udformet som et vanskeligt liv, der hver dag stiller krav til elevernes øvende medvirken, er dette liv blot et pædagogisk tilbud til eleverne, som de kan tage imod eller lade være. Hvis eleverne mangler forståelse for, ikke anerkender eller opgiver husværkstedets vanskelige liv og derfor ikke medvirker her, er husværkstedet pædagogisk magtesløst. Derfor kan husværkstedet som handlingsform på PMU og Tolne Efterskole også karakteriseres ved dets permanente behov for pædagogisk forstærkning i form af en personlig pædagogisk hjælp eller assistance, der opfordrer eleverne til at medvirke i husets fælles liv og den forudbestemte pædagogiske orden, som hersker der. Det er en hjælp, der kan beskrives ved dens to sider. På den ene side fastholdes eleven som elev, der skal tilpasse sig og medvirkende håndtere den fælles og forudbestemte orden, der gentager sig i husværkstedets pædagogisk arrangerede og vanskelige liv. På den anden side anerkender den personlige professionelle, pædagogiske hjælp, at eleven ikke blot er en elev, der skal honorere læseplanens fælles og forpligtende krav, men også er et ungt menneske, hvis individuelle behov og velbefindende behøver pædagogisk opmærksomhed og assistance, for at hun kan medvirke og lære i husværkstedets vanskelige liv. Derfor kan den personlige pædagogiske handlen på de to institutioner forstås og beskrives som en pædagogisk taktfuld handlen, der udløses og gentager sig, hver gang eleverne som medvirkende og medlevende møder husværkstedets pædagogisk arrangerede gentagelser og de forskellige vanskeligheder, som disse gentagelser konfronterer eleverne med.

#### **10.2.5 Hjælp til medleven og medvirken**

Selvom det således er muligt at forstå og beskrive det lille husværksted på PMU og det store husværksted på Tolne Efterskole som den samme grundlæggende handlingsform med en lang række fælles pædagogiske træk, er der dog også en betydningsfuld forskel mellem de to lokalt udformede pædagogiske arrangementer. Hvor det lille husværksted på PMU som et pædagogisk arrangeret praktisk og fælles liv peger ud over sig selv og tydeligt indfører og opfordrer eleverne til at leve og

medvirke i et ikke-pædagogisk arrangeret praktisk og fælles liv, da peger det store husværksted på Tolne Efterskole tydeligt ind i skolens egen verden og indfører og opfordrer eleverne til at leve og medvirke i skolens pædagogisk arrangerede, praktiske og fælles liv. Der er således tale om to forskellige dannelsesforestillinger, der orienterer, begrundes og giver pædagogisk mening til den pædagogiske handlen og dens mange gentagelser i de to husværksteders praktiske og fælles liv. I begge tilfælde træder det dog tydeligt frem, at husværkstedets arrangerede liv og dets mange gentagelser tager udgangspunkt i den forståelse, at pædagogisk handlen skal forstås og udformes som en forberedelse og en hjælp til at leve og medvirke i livet – både livet i skolen og livet uden for skolen.

### 10.3 Tre opfordringer til gentagelse

Afhandlingens undersøgelse har ikke haft til hensigt at udpege, hvad der virker eller ikke virker, hvad der er rigtigt eller forkert i pædagogisk praksis – hverken generelt eller i den lokale pædagogiske praksis for unge med særlige behov, som er blevet undersøgt. Alligevel peger undersøgelsens forsøg på pædagogisk at forstå og beskrive eksempler fra lokal skole- og uddannelsespraksis på en række pædagogiske pointer og spørgsmål, som kan bidrage til at diskutere spørgsmålet om skole og uddannelse for alle – ikke kun som et politisk, etisk eller økonomisk spørgsmål, men også som et almenpædagogisk anliggende. Med henblik på at perspektivere nogle af afhandlingens centrale pointer og pege ind i den offentlige debat om skole og uddannelse for alle, fremhæves der nedenfor tre sammenhængende pointer og spørgsmål, som afhandlingens undersøgelse kan siges at give anledning til at diskutere:

- **Skole- og uddannelseslivet som et pædagogisk latent liv.** Afhandlingen peger på, at skolens og ungdomsuddannelsens undervisning og samvær ikke blot kan forstås som en forberedelse af elevernes fremtidige liv, men også må forstås som en betydningsfuld del af elevernes umiddelbart levede og lærende liv. Almenpædagogisk set lærer eleverne alle steder og under alle omstændigheder og derfor også i skolens og ungdomsuddannelsens fælles liv – både i det fælles liv som finder sted i undervisningslokalet og i det fælles liv uden for undervisningslokalet. Set på den måde er hele skole- og uddannelseslivet, dets steder, indretning og udrustning, omgang, orden og gentagelser et pædagogisk latent liv og rummer derfor også en pædagogisk mulighed for at forme elevernes læring gennem den måde, hvorpå dette liv arrangeres og leves. Med udgangspunkt i afhandlingens undersøgelse af pædagogisk praksis i de to husværksteder kan man diskutere, hvordan også andre former for skole- og uddannelsesliv i større grad kan tænkes og arrangeres pædagogisk på en sådan måde, at eleverne



opfordres til at leve med og medvirke i skolens og ungdomsuddannelsens liv som et fælles og praktisk liv.

- **Gentagelsen som en pædagogisk latent bevægelse i skole og uddannelse.** Afhandlingens undersøgelse af gentagelse i pædagogisk praksis peger på, at gentagelsens dårlige ry i pædagogisk sammenhæng er uberettiget. Gentagelser kan forstås og arrangeres som pædagogisk meningsfulde gentagelser, der muliggør elevernes øvende omgang med verden, dens mennesker og dens ting og derfor som en hjælp til udvidelse og udvikling af deres muligheder for at leve som medvirkende og selvbestemmende menneske i et praktisk og fælles liv. Almenpædagogisk set er gentagelse i pædagogisk praksis ikke en fejl, der skal undgås men en mulighed for, at eleverne lærer og danner sig som mennesker. Afhandlingens undersøgelse af gentagelse i pædagogisk praksis kan derfor bidrage til at diskutere, hvordan de gentagelser, der hører hjemme i et praktisk og fælles skole- og uddannelsesliv, kan udformes således, at de ikke blot har repetition af noget identisk som deres formål, men i stedet bidrager til elevernes mulighed for at lære og danne sig.
- **Skole- og uddannelsespraksis som socialpædagogisk praksis.** Afhandlingens undersøgelse peger på, at socialpædagogisk praksis ikke nødvendigvis behøver at blive forstået som en socialfaglig praksis eller som et socialpolitisk instrument til bekæmpelse af social nød og elendighed. Almenpædagogisk forstået er enhver pædagogisk praksis også altid en socialpædagogisk praksis, der indfører og opfordrer til deltagelse og medvirken i menneskelivets forskellige fællesskaber. Samtidig peger afhandlingens eksempler fra den undersøgte lokale skole- og uddannelsespraksis på betydningen af en socialpædagogisk indføring – ikke blot i forhold til et ikke-pædagogisk liv, men tillige i forhold til et pædagogisk arrangeret liv. Den forståelse, at socialpædagogisk praksis ikke er et fremmedelement i et skole- og uddannelsesliv, der forstås pædagogisk, findes ikke kun i tysk almenpædagogisk teori eller på de to undersøgte institutioner. En sådan socialpædagogisk forståelse af skole og uddannelse finder man til overmål i en folkelig dansk skoletradition, sådan som den gennem tiden har været udformet og tænkt i fx folkehøjskolen og andre frie skoleformer. Afhandlingens forståelse af skole og uddannelse som pædagogiske steder kan derfor bidrage til spørgsmålet om, hvordan den socialpædagogiske dimension i skole- og uddannelsespraksis kan styrkes i forsøget på at udvikle et skole- og uddannelsessystem, der i større grad er for alle – også for unge med særlige behov.

Disse pointer og spørgsmål er ganske vist ikke nye for en almen pædagogisk betragtning, men måske er de, sammen med den almene pædagogik, aktuelt blevet overset eller glemt som pædagogisk betydningsfulde spørgsmål og trænger måske derfor, som også den almene pædagogik, til offentligt at blive gentaget for at blive genopdaget og genovervejet.

## 11. Litteratur og kilder

- Aagaard, E., Hilling, S., Larsen, N., Ising, I., Jensen, N.J. (1995). *Successer i efterskolerne – om arbejdet med bogligt svage/sent udviklede elever*. Odense: Danmarks Lærerhøjskole.
- Allport, G.W. (1956). *Personlighedens udformning: Grundbetragtninger for en personlighedspsykologi*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Andersen, H. A. (red.). (2007). *På vej mod arbejdsmarkedet – at ruste unge med særlige behov til et aktivt arbejdsliv*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Andersen, P.Ø., Hansen, M. & Varming, O. (2012). *Psykologisk-pædagogisk ordbog*, (17. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Andreasen, C. (2008). Nye boller på suppen: Et uddannelsesprojekt for bogligt svage unge med særlige behov. I. Petersen, K.J. & Tronier, H. (red.). *The Velux Foundations. Årsskrift 2007*, pp. 92-101. Søborg: The Velux foundations.
- Aristoteles (1971). *Politik*, (2. Aufl.). Zürich und Stuttgart: Artemis Verlag.
- Baltzer, K. & Tetler, S. (2003). Aktuelle tendenser i dansk specialpædagogisk forskning på børneområdet. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2, 136-162. Virum: Psykologisk forlag.
- Bauman, Z. (1994). *Modernitet og Holocaust*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bauman, Z. (2005). *Forspildte liv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bech, U. (1997). *Risikosamfundet – på vej mod en ny modernitet*. København: Hans Reitzels forlag.
- Benner, D. (1993). *Die Pädagogik Herbarts: Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Benner, D. (1994). Pädagogisches Experiment. I: Benner, D. *Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft: Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis*, 1, pp. 79-114. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Benner, D. (2001a). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Benner, D. (2001b). Systematische Pädagogik – die Pädagogik und ihre wissenschaftliche Begründung. I. Roth, L. (Hrsg.). *Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis*, (2.Aufl.), pp.7-21. München: Oldenbourg.

Benner, D. (2003). Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie: Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform.

Benner, D. (2005). *Tekster til dannelsesfilosofi – mellem etik, pædagogik og politik*. Aarhus: Klim.

Benner, D. (2008). *Bildungstheorie und Bildungsforschung: Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Benner, D. (2012). *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, (7. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Benner, D. (2015). Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 481-496.

Benner, D. & Brüggem, F. (2004). Bildsamkeit/Bildung. I. Benner, D. & Oelkers, J. (Hrsg.). *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, pp. 174-215. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Benner, D. & Brüggem, F. (2011). *Geschichte der Pädagogik: Von Beginn der Neuzeit bis zur Gegenwart*. Stuttgart: Reclam.

Benner, D. & Oelkers (2004). Vorwort. I. Benner, D. & Oelkers, J. (Hrsg.). *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, pp. 7-10. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Benner, D. & Schmied-Kowarzik, W. (1967). *Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik I. Herbarts paktische Philosophie und Pädagogik*. Ratingen: A. Henn Verlag.

Berger, P.L. & Luckmann, T. (1966). *Den samfundsskabte virkelighed: En videnssociologisk afhandling*. København: Lindhardt & Ringhof.

- Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder*. Aarhus: Klim.
- Biesta, G. & Säfström, C.A. (2011). A Manifesto for Education. *Policy Futures in Education*, 5, 540-547.
- Bjerre, H. J. (2016). At sætte et eksempel. I. Hansen, B.B. & Ingemann, J.H. (red.). *At se verden i et sandkorn – om eksemplarisk metode*, pp. 27-72. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schulerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brinkmann, M. (2009). Wiederholungen. Zur temporalen Differenz der pädagogischen Übung. I. Berdelmann, K. & Fuhr, T. (Hrsg.). *Operative Pädagogik: Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion*, pp. 93-109. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung: Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Brinkmann, S. (2013). *Kvalitativ udforskning af hverdagslivet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brunstad, Reindal og Sæverot (2015). Innledning. I: *Eksistens & pedagogikk: En samtale om pedagogikkens oppgave*, pp. 13-22. Oslo: Universitetsforlaget.
- Böhm, W. (1995). *Theorie und Praxis: Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem*, (2. Aufl.). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Böhm, W. (2004). *Geschichte der Pädagogik: Von Platon bis zur Gegenwart*. München: Verlag C.H. Beck.
- Böhm, W. (2005). *Wörterbuch der Pädagogik*, (16. Aufl.). Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Coninck-Smith, N., Rasmussen, L.R., Vyff, I. (2015). Da skolen blev alles: Tiden efter 1970. I. Appel, C. & Coninck-Smith (red.). *Dansk skolehistorie: Hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år*, bd. 5. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Christie, N. (1971). *Hvis skolen ikke fantes: En studie i skolens sociologi*. Oslo, København: Christian Ejlers' Forlag.

- Christie, N. (2011). *Hinsides institution og ensomhed – om landsbyer for usædvanlige mennesker, om socialfilosofi og pædagogik*. Aarhus: Klim.
- Dale, E.L. (1972). *Pedagogikk og samfunnsforandring: Om betingelsene for en frigjørende pedagogikk*. København: Christian Ejlers Forlag.
- Dale, E.L. (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Aarhus: Klim.
- Dale, E.L. & Krogh-Jespersen, K. (2004). Problemstillinger, positioneringer og diskurser i den pædagogiske filosofi. I. Dale, E.L. & Krogh-Jespersen, K. (red.). *Uddannelse og dannelse – læsestykker til pædagogisk filosofi*, pp. 13-55. Aarhus: Klim.
- Dalin, P. (1994). *Skoleutvikling: Teorier for forandring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dannesboe, K.I. (2017). Sted – situerede erfaringer. I. Gulløv, E., Nielsen, G.B., & Winther, I.W. (red.). (2017). *Pædagogisk antropologi: Tilgange og begreber*, pp. 213-227. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Aarhus: Klim.
- Dewey, J. (2009). *Hvordan vi tænker – en reformulering af forholdet mellem refleksiv tænkning og uddannelsesprocessen*. Aarhus: Klim.
- Ditlevsen, T. (1943). *Barndommens gade*. København: Gyldendal.
- Efterskolen (2015). *Efterskolen nr. 4, 12. november 2015*, p. 43. Vejle: Magasinhuset.
- Ellehammer, S.A. & Lambert, F. (1977). *Specialpædagogik: Almene synspunkter 1*, (2. udgave). København: Gyldendal.
- Ellinger, S. & Hechler, O. (2013a). Einführung. I. Brumlik, M.; Ellinger, S., Hechler, O. Prange, K. *Theorie der praktischen Pädagogik*, pp. 7-18. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Ellinger, S. & Hechler, O. (2013b). Pädagogisches Sehen, Denken und Handeln. I. Brumlik, M.; Ellinger, S., Hechler, O. Prange, K. *Theorie der praktischen Pädagogik*, pp. 96-116. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

EVA (2016). *De unge i målgruppen for de forberedende tilbud: Analyse af målgruppen for tilbud, der forbereder til ungdomsuddannelse og beskæftigelse*. Retrieved from: <https://www.eva.dk>

Fromm, M. (2015). *Einführung in die Pädagogik: Grundfragen, Zugänge, Leistungsmöglichkeiten*. Münster-New York: Vaxmann Verlag.

Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt 1: Det konkrete videnskab*. København: Akademisk Forlag.

Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I. Brinkmann, S. & Tanggaard, L. *Kvalitative metoder: En grundbog*, pp. 463-487. København: Hans Reitzels Forlag.

FFL (2016). *Foreningsfællesskabet Ligeværd*. Retrieved from: <https://www.ligevaerd.dk>

Fischer (1967). Über die Bedeutung des Experiments in der pädagogischen Forschung und die Idee einer exakten Pädagogik. I. Röhrs, H. (Hrsg.). *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*, pp. 35-57. Frankfurt A.M.: Akademische Verlagsgesellschaft.

Frandsen, J.N., Gjesing, K.B. & Haue, H. (2012). *Mere end en skole: De danske efterskoleers historie*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Gadamer, H.-G. (2004). *Sandhed og metode: Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. København: Gyldendal.

Garff, J. (2008). Forord. I. Garff, J. (red.). *At komme til sig selv: 15 portrætter af danske dannelsesstærkere*, pp. 6-7. København: Gads Forlag.

Giddens, A. (1995). *Sociologi: En kort men kritisk introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.

Giesecke, H. (1981). *Indføring i pædagogik*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

Giesecke, H. (2000). *Opdragelsens endeligt*. København: Gyldendal.

Gjerløff, A.K., Jacobsen, A.F., Nørgaard, E. & Ydesen, C. (2014). Da skolen blev sin egen: 1920-1970. I. Appel, C. & Coninck-Smith (red.). *Dansk skolehistorie: Hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år*, 4. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Gleerup, J. (2003). Den lærende skole 'lærer for sjov' - om nødvendigheden af pædagogisk ledelse. I. Ryberg, B. & Thrane, M. (red.). *Skolen som lærende organisation – i teori og praksis*, pp. 33-53. Aarhus: Klim.

Graf, S.T. & Hansen, H. (2005). At bringe glemsel i fokus: Almen pædagogik. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4, 92-93.

Grue-Sørensen, K. (1966). *Opdragelsens historie*, I-III. København: Gyldendal

Grue-Sørensen, K. (1974). *Almen pædagogik: En håndbog i de pædagogiske grundbegreber*. København: Gjellerups forlag.

Gruschka, A. (2016). *At lære at forstå – et forsvar for god undervisning*. Aarhus: Klim.

Gudjons, H. (2008). *Pädagogisches Grundwissen*, (10. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Gudmundsson, G. & Jensen, N.R. (2005). *Pædagogik for unge med særlige behov – en forskningsbaseret udredning om, 'hvad der virker'*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Gulløv, E., Nielsen, G.B., & Winther, I.W. (red.). (2017). *Pædagogisk antropologi: Tilgange og begreber*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hamburger, F. (2008). *Einführung in die Sozialpädagogik*, (2. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Hansen, E. J. (2011). *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*, (2.udg.). København: Hans Reitzels Forlag.

Hansen, K. (2002). *Om at have mod til at leve*. Hadsten: Forlaget Mimer.

Hansen, P. (2007). Psykiske og sociale forhold hos unge med særlige behov – psykologiske overvejelser og anbefalinger. I. Andersen, H. A. (red.). (2007). *På vej mod arbejdsmarkedet – at ruste unge med særlige behov til et aktivt arbejdsliv*, pp. 111-125. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.



- Hastrup, K. (2003a). Introduktion: Den antropologiske videnskab. I. Hastrup, K. (red.). *Ind i verden: En grundbog i antropologisk metode*, pp. 9-33. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hastrup, K. (2003b). Metoden: Opmærksomhedens retning. I. Hastrup, K. (red.). *Ind i verden: En grundbog i antropologisk metode*, pp. 399-419. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hastrup, K. (2010). Feltarbejde. I. Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder: En grundbog*, pp. 55-80. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hedegaard-Sørensen, L. (2010). *Når lærernes faglighed bliver for snæver*. Unge Pædagoger, 5, 26-32.
- Heid, H. (2001). Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik. I. Roth, L. (Hrsg.). *Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis*, (2.Aufl.), pp. 1089-1098. München: Oldenbourg.
- Hellesnes, J. (1976). *Socialisering og teknokrati*. København: Gyldendal.
- Hellesnes, J. (2004). En uddannet mand og et dannet menneske. I. Dale, E.L. & Krogh-Jespersen, K. (red.). *Uddannelse og dannelse – læsestykker til pædagogisk filosofi*, pp.157-181. Aarhus: Klim.
- Helmke (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, (6. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Henriksen, H. (1979). *Den politiske dannelse: Tre studier over forholdet mellem politik og pædagogik*. København: Munksgaard.
- Henriksen, H. (2003). *Kulturkampen – bidrag til enhedsskolens historie*. Haderslev: Holger Henriksens Forlag.
- Henriksen, H. (2005). *Samtalens Mulighed – nye bidrag til en demokratisk didaktik*, (5. udg.). Haderslev: Holger Henriksens Forlag.
- Hentig, H. (1998). *Dannelse*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hentig, H. (2003). *Die Schule neu denken: Eine Übung in pädagogischer Vernunft*, (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Herbart, J.F. (1965). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, (5. Aufl.). Bochum: Verlag Ferdinand Kamp.

Herbart, J.F. (1968). *Kleine Pädagogische Schriften*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Herbart, J.F. (1984). *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Herbert, A. & Kraus, A. (2013). Introduction. I. Herbert, A. & Kraus, A. (Eds.). *Praxeology as a Challenge: Modelling the Tacit Dimensions of Pedagogy*, pp. 7-10. Münster: Waxmann Verlag.

Hermann, S. (2106). *Hvor står kampen om dannelsen?* København: Information.

Holst, J. (1978). *Normalitet*. København og Oslo: Christian Ejlers' Forlag.

Holst, J. (2000). Specialpædagogisk retorik og virkelighed. I. Holst, J., Langager, S. & Tetler, S. (red.). *Specialpædagogik i en brydningstid*, pp. 13-36. Aarhus: Forlaget Systime.

Holst, J., Langager, S. & Tetler, S. (red.). (2002). *Specialpædagogik i en brydningstid*. Aarhus: Forlaget Systime.

Humboldt, W. (2002a). Theorie der Bildung des Menschen. I. Flitner, A., & Giel, K. (Hrsg.). *Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden*, 1, (4. Aufl.), pp. 234-240. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Humboldt, W. (2002b). Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. I. Flitner, A., & Giel, K. (Hrsg.). *Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden*, 1, (4. Aufl.), 56-233. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Husen, M. (1984). *Arbejde og identitet*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

Hvid, T. (1981). *Specialundervisning: Udvej eller vildvej?* København: Gyldendal.

- Håkonsson, E. (2012). Værkstedsbaseret undervisning. I. Kristensen, H.J. & Laursen, P.F. (red.). *Gyldendals metodehåndbog: Metoder til undervisning og pædagogisk ledelse*, pp. 61-74. København: Gyldendal.
- Ingemann, J. H. (2016). Eksempel og fantasi. I. Hansen, B.B. & Ingemann, J.H. (red.). *At se verden i et sandkorn – om eksemplarisk metode*, pp. 121-143. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Illich, I. (1972). *Det skoleløse samfund*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Imsen, G. (2003). *Lærerens verden: Indføring i almen didaktik*. København: Gyldendal, Nordisk Forlag.
- Jaeger, W. (1989). *Paideia: Die Formung des griechischen Menschen*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Jensen, N.R. (2007). Pædagogiske og socialpædagogiske perspektiver. I. Andersen, H. A. (red.). (2007). *På vej mod arbejdsmarkedet – at ruste unge med særlige behov til et aktivt arbejdsliv*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Johansen, M.B. (2002). Dannelses dannelse. I. Johansen, M.B. (red.). *Dannelse*, pp. 5-7. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Juul, J. (1999). *Dit kompetente barn: På vej mod et nyt værdigrundlag for familien*. København: Schønberg.
- Jørgensen, I. (2003). Værkstedsarbejde. I. Held, F., Rasmussen, A.B. & Olsen, F.B. (red.). *Introduktion til undervisning: Rammer, metoder, resultater*, pp. 239-250. København: Frydenlund.
- Jørgensen, S. (2011a). Tolne Efterskole. I. Lokalhistorisk Samråd i den tidligere Sindal Kommune (red.). *Vore rødder*, 7, pp. 19-42. Sindal: De Lokalhistoriske Arkiver i den tidligere Sindal Kommune.
- Jørgensen, S. (2011b). PMU, et forsøgsprojekt til et velrenommeret uddannelses tilbud. I. Lokalhistorisk Samråd i den tidligere Sindal Kommune (red.). *Vore rødder*, 7, pp. 42-50. Sindal: De Lokalhistoriske Arkiver i den tidligere Sindal Kommune.
- Kant, I. (2000). *Om pædagogik*. Aarhus: Klim.

- Kemp, P. (2005). *Verdensborgeren som pædagogisk ideal: Pædagogisk filosofi for det 21. Århundrede*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kemp, P. (2012). *Filosofiens verden*. København: Tiderne Skifter.
- Kemp, P. (2015). *Løgnen om dannelse: Opgør med halvdannelsen*. København: Tiderne Skifter Forlag.
- Kerschensteiner, G. (1980). *Arbejdsskolen*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Kierkegaard, S. (1962). Gjentagelsen. I. *Søren Kierkegaard: Samlede værker*, 5, pp. 113-193. København: Gyldendal.
- Kirkebak, B. (2000). *Spændingsfeltet mellem almenpædagogik og specialpædagogik*. Kvan, 57, 30-40.
- Kjørup, S. (1997). *Forskning og samfund: En grundbog i videnskabsteori*, (2. udgave). København: Gyldendal.
- Klafki, W. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim, Berlin, Basel: Verlag Julius Beltz.
- Klafki, W. (1977). Om udvikling af en kritisk-konstruktiv didaktik. *Pædagogik*, 3, 9-30.
- Klafki, W. (2002). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*, (2. udgave). Aarhus: Klim.
- Klafki, W. (2004). *Skoleteori, skoleforskning og skoleudvikling i politisk-samfundsmæssig kontekst*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Klitmøller, J. & Nielsen, K. (2017). John Hattie som uddannelsesteoretiker – en kritik af teorien om synlig læring. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2, 3-15.
- Koch, H. (1942). *Dagen og vejen*. København: Westermann.
- Koch, H. (1943). *Grundtvig*. København: Gyldendal.
- Komischke-Konnerup, L. (2009). *AFSL-projektet – almen dannelse på de frie kostskoler i Skolesammenslutningen Ligeværd: Udviklingspapir*. Haderslev: UC Syd bibliotek.

Komischke-Konnerup, L. (2010a). Arbejde, omsorg og fællesskab – om det almene i specialpædagogisk praksis. I: Komischke-Konnerup, L. & Hansen, N.B. (red.). *Specialundervisning på hovedet – almene pædagogiske synspunkter*, pp. 14-51. Aarhus: Klim.

Komischke-Konnerup, L. (2010b). Skoler der gør en forskel – om skolen som dannelsesinstitution. I: Komischke-Konnerup, L. & Hansen, N.B. (red.). *Specialundervisning på hovedet – almene pædagogiske synspunkter*, pp. 52-73. Aarhus: Klim.

Komischke-Konnerup, L. (2012). Mere end en undtagelse – nogle almene pædagogiske synspunkter på efterskolens pædagogiske og politiske opgave. I: Komischke-Konnerup, L. (red.). *Efterskolen i samfundet – almene pædagogiske synspunkter*, pp. 15-58. Aarhus: Klim.

Komischke-Konnerup, L. (2014a). Folkeskolens pædagogik – ren og klar eller praktisk og fri? Nogle almene pædagogiske synspunkter på folkeskolens pædagogik. I: Tanggaard, L., Rømer, T. Aa. & Brinkmann, S. (red.). *Uren pædagogik 2*, pp. 112-128. Aarhus: Klim.

Komischke-Konnerup, L. (2014b). Mellem individ og samfund – nogle almene pædagogiske synspunkter på skole og ungdomsuddannelse. *Kognition & Pædagogik*, 94, 6-23.

Komischke-Konnerup, L. (2015). Folkehøjskolen – midt i samfundet! I: Rahbek, R. K. & Møller, J. *Højskolepædagogik: En fortælling om livsoplysning i praksis*, pp. 237-246. Aarhus: Klim.

Komischke-Konnerup, L. (2016). *Menneske eller borger: Skolens pædagogiske grundproblem*. København: Akademisk Forlag.

Komischke-Konnerup, L. & Hansen, N.B. (red.). (2010): *Specialundervisning på hovedet – almene pædagogiske synspunkter*. Aarhus: Klim.

Komischke-Konnerup, L. & Oettingen, A. (2010). At høre til i det fælles og offentlige liv – en samtale med Dietrich Benner. I: Komischke-Konnerup, L. & Hansen, N.B. (red.). *Specialundervisning på hovedet – almene pædagogiske synspunkter*, pp. 159-166. Aarhus: Klim.

Korsgaard, O. (1999). *Kundskabsløbet: Uddannelse i videnssamfundet*. København: Gyldendal.

Kraft, V. (2012a). Wozu noch Allgemeine Pädagogik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 3, 285-301.

Kraft, V. (2012b). Operative Pädagogik. I. Horn, K.-P., Kemnitz, H., Marotzki, W., Sandfuchs, U. (Hrsg.). *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*, 1, p. 463. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Kraft, V. (2013). Erziehung als Begriff der Erziehungswissenschaft. I. Andresen, S., Hunner-Kreisel, C., Fries, S. (Hrsg.). *Erziehung: Ein interdisziplinäres Handbuch*, pp. 186-188. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.

Kristensen, H.-J. (2011). Fag og dannelse. I. Kristensen, H.J. & Laursen, P.F. (red.). *Gyldendals pædagogikhåndbog – otte tilgange til pædagogik*, pp. 66-80. København: Gyldendal.

Kristiansen, S. & Krogstrup, H.K. (1999). *Deltagende observation: Introduktion til en samfundsvidenskabelig metode*. København: Hans Reitzels Forlag.

Krüger (2012). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*, (6. Aufl.). Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Kvale, S. (1997). *Interview: En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.

Langewand, A. (1992). Handeln. I. Lenzen, D. (Hrsg.). *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung*, 1, (2. Aufl.), pp. 427-431. Stuttgart: Klett-Cotta.

Larsen, C. Aa. (1974). Den kategoriale dannelsesteori og det eksemplariske undervisningsprincip. Et arbejdspapir. I. Jensen, E. (2002). *Didaktiske emner – belyst gennem 12 artikler af Carl Aage Larsen og C.A. Høeg Larsen*, pp. 63-69. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Larsen, C. Aa. (1976). Didaktik og metodik: En indføring. I. Jensen, E. (red.). (2002). *Didaktiske emner – belyst gennem 12 artikler af Carl Aage Larsen og C.A. Høeg Larsen*, pp. 70-92. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Larsen, S.N. (2017). Efterskrift. I. Gulløv, E., Nielsen, G.B., & Winther, I.W. (red.). (2017). *Pædagogisk antropologi: Tilgange og begreber*, pp. 291-311. København: Hans Reitzels Forlag.

Laursen, P.F. & Bjerresgaard (2009). *Praktisk pædagogik – metodik i folkeskolen*. København: Hans Reitzels Forlag.

Laursen, F. P. (2010). *Hånd og hoved i skolen – værkstedspædagogik for praktisk orienterede elever*. Frederikshavn: Dafolo.

Laursen, H.M. (2017). *Abduktiv undervisning og læring*. København: Hans Reitzels Forlag.

Lev, A. (2008). *Filosofi og Politisk tænkning hos Aristoteles*. København: Museum Tusculanums Forlag.

Ligeværd (2014). *Uddannelseskatalog 14/15*. Risskov: Foreningsfælleskabet Ligeværd.

Lundgren, U.P. (2000). Pædagogik og psykologi. Om John Deweys filosofi. I. Thuen, H. & Vaage, S. (red.). (2000). *Opdragelse til det moderne*, pp. 133-163. Aarhus: Klim.

Løvlie, L. (2004). Individualitet, fællesskab og dannelsens mangfoldighed. I. Dale, E.L. & Krogh-Jespersen, K. (red.). *Uddannelse og dannelse – læsestykker til pædagogisk filosofi*, pp. 313-329. Aarhus: Klim.

Madsen, B. (1999). *Socialpædagogik og samfundsforvandling: En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.

Madsen, B. (2005). *Socialpædagogik: Integration og inklusion i det moderne samfund*. København: Hans Reitzels Forlag.

Madsen, B. & Mortensen, A. (2001). Dannelse og socialisation. I. Jerlang, E. (red.). *Selvforvaltning – pædagogisk teori og praksis*, pp. 77-105. København: Gyldendal.

Madsen, U.A. (2003). *Pædagogisk etnografi – forskning i det pædagogiske felt*. Aarhus: Klim.

Marx, K. (1962). *Økonomi og filosofi*. København: Gyldendal.

Meyer, H. (2008). *Hvad er god undervisning?* København: Gyldendal.

- Mills, C.W. (2002). *Den sociologiske fantasi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mollenhauer, K. (2004). Videnskab og praksis. I. Dale, E.L. & Krogh-Jespersen, K. (red.). *Uddannelse og dannelse – læsestykker til pædagogisk filosofi*. Aarhus: Klim.
- Myhre, R. (2005). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Müller, H.R. (2015). Zur Theorie des Pädagogischen Takts. I. Burghardt, D., Krinninger, D., Seichter, S. (Hrsg.). *Pädagogischer Takt: Theorie, Empiri, Kultur*, pp. 13-24. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Møller, J.E. (2015). Kvalitative tendenser og kvantitative aflejringer. I. Møller, J.E., Bengtsen, S.E. & Munk, K.P. (red.). *Metodefetischisme: Kvalitativ metode på afveje?*, pp. 23-40. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Møller, J.E., Bengtsen, S.E. & Munk, K.P. (red.). (2015). *Metodefetischisme: Kvalitativ metode på afveje?*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Nilholm (2010). *Perspektiver på specialpædagogik*. Aarhus: Klim.
- Nielsen, M. (1970). Dannelse og opdragelse – den enkelte og samfundet. I. Bonde, K., Brostrøm, T., Færkel, H.H., Glenstrup, C., Schiøler, P. (red.). *Dannelse og uddannelse: Et debatoplæg*, pp. 85-98. København: Gyldendal.
- Oettingen, A. (2001). *Det pædagogiske paradoks*. Aarhus: Klim.
- Oettingen, A. (2006). *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier – perspektivering af K. Grue-Sørensens filosofiske pædagogik*. Aarhus: Klim.
- Oettingen, A. (2007). Pædagogiske handlingsteorier i differencen mellem teori og praksis. I. Oettingen, A. & Wiedemann, F. (red.). *Mellem teori og praksis – aktuelle udfordringer for pædagogiske professioner og professionsuddannelser*, pp. 17-52. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Oettingen, A. (2010). *Almen pædagogik: Pædagogikkens grundlæggende spørgsmål*. København: Gyldendal.
- Oettingen, A. (2016). *Almen didaktik mellem normativitet og evidens*. København: Hans Reitzels Forlag.



Oettingen, A., Andersen, C.H., Hansen, N.B., Komischke-Konnerup, L. (2011). *Dannelse der virker – efterskolens pædagogik*. Aarhus: Klim.

Olsen, A.-M. (2004). Paideia – et forhold mellem individ og stat. I. Olsen, A.-M. (red.). *Pædagogikkens filosofi – tanker om menneskets frembringelse*, pp. 13-29. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

*Ordbog over det danske sprog* (1924). København: Gyldendal, Nordisk Forlag.

Pedersen, D.B. & Collin, F. (2015). Kampen om mennesket: Fire subjektivitetsbegreber i humanistisk forskning. I. Pedersen, D.B., Stjernfelt, F. & Køppe, S. (red.). *Kampen om disciplinerne: Viden og videnskabelighed i humanistisk forskning*, pp. 145-177. København: Hans Reitzels Forlag.

Pedersen, M., Klimøller, J. & Nielsen, K. (2012). En rehabilitering af deltagerobservation i psykologien. I. Pedersen, M., Klimøller, J. & Nielsen, K. (red.). *Deltagerobservation: En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*, pp. 11-25. København: Hans Reitzels Forlag.

Pedersen, O. (1994). Poesien, der blev væk. I. Boelt, V., Jørgensen, M., Pedersen, H.K., Pedersen, O. & Troelsen, B. (red.). *Æstetik og undervisning*, pp. 36-45. Aarhus: Kvan.

Pedersen, O.K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.

Petersen, K.H. (1992). *Lad dem dog få lov at gro*. Frederiksberg: Landsforeningen til støtte af sent udviklede.

Platon (2013). Staten. I. Mejer, J. & Tortzen, C.G. (red.). *Platon: Samlede værker i ny oversættelse*, IV, pp. 111-522. København: Gyldendal.

PMU (1992). *PMU-projektet: Praksisbeskrivelse*. Ikke publiceret: kopi.

PMU (2014). <http://www.pmu.dk>

Prange, K. (1978). *Pädagogik als Erfahrungsprozess*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Prange, K. (2000). *Plädoyer für Erziehung*. Hohengehren: Schneider Verlag.

Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundris der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Prange, K. (2007). Die Funktion des pädagogischen Takts im Lichte des Technologieproblems der Erziehung. I. Fuchs, B. & Schönherr (Hrsg.). *Urteilstkraft und Pädagogik: Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie*, pp. 125-132. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann.

Prange, K. (2009). *Schlüsselwerke der Pädagogik*, 2. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Prange, K. (2010). *Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Prange, K. (2012). *Erziehung als Handwerk: Studien zur Zeigestruktur der Erziehung*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

Prange, K. (2013). Pädagogisches Ethos. I. Brumlik, M.; Ellinger, S., Hechler, O. Prange, K. *Theorie der praktischen Pädagogik*, pp. 117-169. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Prange, K. & Strobel-Eisele, G. (2006). *Die Formen des pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Raffensøe, S. (2003). Deleuze: Filosofiens immanente flugtveje. I. Lübcke, P. (red.). *Fransk filosofi: Engagement og struktur*, pp. 267-285. København: Gyldendal.

Rahbek, R. K. & Møller, J. (2015). *Højskolepædagogik: En fortælling om livsoplysning i praksis*. Aarhus: Klim.

Reyer, J. (2002). *Kleine Geschichte der Sozialpädagogik: Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne*. Hohengehren: Schneider Verlag.

Ringsted, S. & Froda, J. (2003). Plant et værksted: Grundbog om æstetisk-skabende virksomhed, (2. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.

Rosa, H. (2014). *Fremmedgørelse og acceleration*. København: Hans Reitzels Forlag.

Rothuisen, J.J. (2007). Man kan ikke vide alt. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 20, 5-10.

Rothuizen, J.J. & Togsverd, L. (2013). På sporet af det pædagogiske: En indledende tekst. I. Rothuizen, J.J. & Togsverd, L. (red.). *Hvordan uddannes pædagoger? Perspektiver fra et forskningsprojekt*, pp. 9-30. Aarhus: VIAUC.

Rousseau, J.-J. (1962). *Emile eller om opdragelsen*. København: Borgen.

Rousseau, J.-J. (1987). *Samfundspagten*. København: Rhodos.

Saeverot, H. (2013). On the Need to Ask Educational Questions about Education: an interview with Gert Biesta. *Policy Futures in Education*, 2, 175-184.

Schiermer, B. (2013). "Til tingene selv" – om hermeneutisk fænomenologi. I. Schiermer, B. (red.). *Fænomenologi – teorier og metoder*, pp. 15-43. København: Hans Reitzels Forlag.

Schnack, K. (1976). Kritisk pædagogik og undervisningsplanlægning. I. Henriksen, H. (red.). *Kritik af undervisningslæren*, pp. 85-89. København: Gyldendal.

Schnack, K. (2014). Erfaring. I: Brønsted, L.B., Jørgensen, C., Mottelson, M. & Muschinsky, L.J. (red.). *Ny pædagogisk opslagsbog*, pp. 100-105. København: Hans Reitzels Forlag.

Sennett, R. (2009). *Håndværkeren. Arbejdets kulturhistorie: Hånd og ånd*. Gjern: Hovedland.

Siljander, P. (2005). Hvad blev der af opdragelsen? Nedslag i pædagogikkens teorihistorie. I: Bengtsson, J. (red.). *Udfordringer i filosofisk pædagogik*, pp. 207-221. København: Danmarks Pædagogiske Biblioteks Forlag.

Skjervheim, H. (2004). Et grundproblem pædagogisk filosofi. I. Dale, E.L. & Krogh-Jespersen, K. (red.). *Uddannelse og dannelse – læsestykker til pædagogisk filosofi*. Aarhus: Klim.

Sletved, H. & Haubro, H. (1982). *Åndssvage, Socialisering, Aktivitet – fokus på aktivitetsstyret pædagogik som grundlag for undervisning af åndssvage*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Sløk, J. (1979). *Kristen moral før og nu*. København: Hans Reitzels Forlag.

Sløk, J. (1978). *Kierkegaard – humanismens tænker*. København: Hans Reitzels Forlag.

Sløk, J. (2016). Fundering og gyldighed. I. Sløk, J. *Liv og lidenskab: Efterladte og genfundne tekster udvalgt af Kjeld Holm*, pp. 27-44. København: Kristeligt Dagblads Forlag.

Stougaard, V. (1979). *Aabæk Efterskole*. København: Gyldendal.

Sünckel, W. (1996). *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik*. Weinheim, München: Juventa Verlag.

Sünckel, W. (2013). *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis: Allgemeine Theorie der Erziehung*, (2. Aufl.). Weinheim und München: Beltz Juventa.

Szulewicz, T. (2010). *Læringslandskaber for elever med indlæringsvanskeligheder: En analyse af den pædagogiske praksis på Havredal Praktiske Landbrugsskole*. Aalborg: Institut for kommunikation, Aalborg Universitet.

Szulewicz, T. (2012). Videoobservationer som privilegeret dokumentation af hverdagspraksis? I. Pedersen, M., Klimøller, J. & Nielsen, K. (red.). *Deltagerobservation: En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*, pp. 107-119. København: Hans Reitzels Forlag.

Tanggaard, L. (2014). Frugtbare brud i forskningsinterviews. I. Tanggaard, L., Thuesen, F. & Vitus, K. (red.). *Konflikt i kvalitative studier*, pp. 69-90. København: Hans Reitzels Forlag.

Tanggaard, L. (2015). Saglige udvidelser. I. Rahbek, R. K. & Møller, J. *Højskolepædagogik: En fortælling om livsoplysning i praksis*, pp. 199-207. Aarhus: Klim.

Tenorth, H.-E. (2004). Erziehungswissenschaft. I. Benner, D. & Oelkers, J. (Hrsg.). *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, pp. 341-382. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Tetler, S. (2011). *Inkluderende specialpædagogik ... som konstruktiv selvmodsigelse*. Retrieved from:  
[http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/viden/temaer/specialpaedagogik/Artikel\\_Tetler\\_Inkluderende\\_specialpaedagogik.pdf](http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/viden/temaer/specialpaedagogik/Artikel_Tetler_Inkluderende_specialpaedagogik.pdf)

Tolne Efterskole (1990). *Perspektivplan for den tredje uddannelse*. Ikke publiceret: kopi.

Tolne Efterskole (2009). *Jubilæumsskrift*. Sindal: Tolne Efterskole.

Tolne Efterskole (2014a). *Vedtægter for den selvejende institution Tolne Efterskole*. Retrieved from: <http://www.tolneefterskole.dk/om-tolne/skolens-vedtaegter.html>

Tolne Efterskole (2014b). [www.tolneefterskole.dk](http://www.tolneefterskole.dk)

Tolne Efterskole (2016). *Fælles aftaler*. Kopi i papir.

Trembl, A.K. (2000). *Allgemeine Pädagogik: Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*. Stuttgart, Berlin, Köln: Verlag W. Kohlhammer.

Uljens, M. (1998). *Allmän pedagogik*. Lund: Studenterlitteratur.

Uljens, M. (2005). De pædagogiske paradokser udfordringer: Elementer til en teori. I: Bengtsson, J. (red.). *Udfordringer i filosofisk pædagogik*, pp. 35-58. København: Danmarks Pædagogiske Biblioteks Forlag.

Uljens, M. (2016). Non-Affirmative Curriculum Theory in a Cosmopolitan Era? *Revista Tempos e Espacos em Educacao*, 18, 121-132.

Unger, H. (2014). Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen. I: Unger, H., Narimani & M'Bayo, R. (Hrsg.). *Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Reflexivität, Perspektiven, Positionen*, pp. 15-39. Wiesbaden: Springer VS.

UVM (2013). *Bekendtgørelse af lov om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov*. Undervisningsministeriet.

UVM (2016). *Bekendtgørelse af lov om efterskoler og frie fagskoler*. Undervisningsministeriet.

Vogel, P. (1998). Stichwort Allgemeine Pädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2, 175-180.

Waldenfels, B. (2015). Svar på det fremmede: Grundtræk af en responsiv fænomenologi. I: Keller, K.D. (red.). *Den menneskelige eksistens – introduktion til den eksistentielle fænomenologi*, pp. 283-295. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Wiberg, M. (2016). Dannelsesbegrebets rolle som regulativ ide i teoretisk pædagogik – Dannelsesbegrebet og den pædagogiske forskning. *Studier i pædagogisk filosofi*, 1, 81-95.

Wigger (1996). Die aktuelle Kontroverse um die Allgemeine Pädagogik: Eine Auseinandersetzung mit ihren Kritikern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 915-931.

## Dansk resumé

Afhandlingen baserer sig på en almenpædagogisk undersøgelse af lokal skole- og uddannelsespraksis på to frie og selvejende institutioner for unge med særlige behov: En efterskole og et uddannelsessted for unge. De to institutioner udgør en del af Foreningsfællesskabets Ligeværds skole- og uddannelsesstilbud for unge med særlige behov, som hovedsageligt består af frie skoler og uddannelsessteder rundt om i Danmark. Som frie og selvejende institutioner har disse skoler og uddannelsessteder haft en betydelig frihed til at eksperimentere pædagogisk og udvikle en socialpædagogisk og praktisk forståelse af skole og uddannelse for unge med særlige behov. Denne forståelse af skole og uddannelse for unge med særlige behov rummer tydelige henvisninger til den folkelige skolepædagogiske tradition, som især er udviklet inden for de frie skoler i Danmark.

Den gruppe af unge, som er elever på de to undersøgte institutioner, er vanskelig at afgrænse præcist og entydigt. Betegnelsen *unge med særlige behov* omfatter således en lang række forskelligartede problemstillinger vedrørende fx hukommelse og intelligens, koncentration og udvikling. I afhandlingen forstås og beskrives elevernes problemstillinger dog primært som pædagogisk fremkaldte. På tværs af ovennævnte medicinske og psykologiske problemstillinger har eleverne på de to institutioner i de fleste tilfælde gjort massive pædagogiske og sociale nederlagserfaringer i deres hidtidige skolegang. Fælles for eleverne er således, at de i skolen har lært, at de hverken hører til i skolens undervisning eller samvær. Pædagogisk set er elevernes problem derfor ikke, hvad de ikke har lært i skolens undervisning og samvær men derimod, hvad de allerede har lært i skolens undervisning og samvær. Elevernes pædagogisk fremkaldte skole- og uddannelseshandicap gør det pædagogisk interessant at undersøge, hvorledes skole- og uddannelsespraksis kan udformes med dette handicap som grundlæggende vilkår. Afhandlingens fokus er derfor primært på den måde, hvorpå pædagogisk praksis for denne gruppe elever lokalt er udformet – og ikke på eleverne og deres forskellige vanskeligheder.

Afhandlingens undersøgelse er udformet som en almenpædagogisk undersøgelse og retter derfor et pædagogisk interesseret blik mod den måde, hvorpå de to undersøgte institutioners skole- og uddannelsespraksis lokalt er udformet og træder frem som konkrete handlingsformer, steder og situationer. Undersøgelsens grundlæggende perspektiv er udviklet med udgangspunkt i en dannelsesorienteret almenpædagogisk forståelse af pædagogik som en særegen praksis, der helt grundlæggende hører med til menneskets praktiske og fælles eksistens. I forlængelse heraf forstås pædagogisk

praksis både som en almen menneskelig praktisk-eksperimenterende handlen og en handlingsorienteret praktisk-eksperimentel videnskab.

Afhandlingen tager sit udgangspunkt i den antagelse, at det er muligt at undersøge, forstå og beskrive konkrete og lokale skole- og uddannelsesaktiviteter som pædagogisk meningsfulde aktiviteter ud fra et almenpædagogisk perspektiv. Under indtryk af en pædagogisk forskning, der aktuelt forstår sig selv som uddannelsesvidenskab, er en sådan pædagogisk forståelse af pædagogisk praksis ikke længere en selvfølge i dansk pædagogisk forskning. Afhandlingens intention om at forstå og beskrive de to institutioners lokale skole- og uddannelsespraksis som pædagogisk meningsfuld praksis er derfor forbundet med spørgsmålet om den almene pædagogik som pædagogisk-videnskabelig disciplin og dens forhold til konkret og lokal pædagogisk virkelighed. Et spørgsmål, der bl.a. rummer den vanskelighed at den almene pædagogik i vidt omfang ikke forstår sig som en disciplin, der også er empirisk arbejdende. Den almene pædagogik kritiseres således for ikke for alvor at være optaget af lokal pædagogisk praksis, dens aktuelle og helt konkrete pædagogiske virkelighed.

Afhandlingen fremstiller et eksempel på en almenpædagogisk undersøgelse, der hverken kan betragtes som en rent empirisk eller som en rent teoretisk undersøgelse, men netop som en almenpædagogisk undersøgelse, der undersøger de to institutioners praksis ved at træde ind disse institutioners praktiske og fælles pædagogiske liv på hovedsageligt to måder: Dels gennem deltagende observation og dels gennem almenpædagogisk og anden pædagogisk teori. Undersøgelsens hensigt er hverken at bekræfte eller afkræfte lokal pædagogisk praksis som mere eller mindre virkningsfuld eller rigtig. Det er i stedet hensigten pædagogisk at forstå og beskrive en lokal og konkret skole- og uddannelsespraksis som en pædagogisk meningsfuld praksis og derfor også som en *mulig* måde, hvorpå lokal skole- og uddannelsespraksis *kan* forstås og beskrives. I den forstand kan afhandlingens undersøgelse betragtes som et almenpædagogisk bidrag til den skole- og uddannelsespolitiske forestilling om uddannelse til alle.

Afhandlingen består af 4 dele. I afhandlingens første del, som består af kapitel 2, gøres der rede for nogle fælles træk ved Foreningsfællesskabet Ligeværds skole- og uddannelses tilbud for unge med særlige behov. Dernæst beskrives de to undersøgte institutioner med hensyn til lovgivning, medarbejdere, målgruppe og historie. Kapitlet afsluttes med en redegørelse for den forskning, der allerede er udført inden for dette særlige skole- og uddannelsespædagogiske område, og det bliver i den forbindelse tydeligt, at forskningen på dette område i alt væsentligt afspejler et generelt træk ved specialpædagogisk forskning, fordi der her mangler et alment pædagogisk perspektiv og dermed pædagogikken som samtalepartner.



Afhandlingens anden del består af kapitlerne 3 og 4, og indfører læseren i den almene pædagogiks teoretiske horisont og i nogle af de problemstillinger, der kendetegner den almene pædagogik som en praksis-videnskabelig pædagogisk disciplin. I forlængelse heraf udvikles undersøgelsens almenpædagogiske perspektiv som et dannelsesorienteret og pædagogisk taktfuldt perspektiv, der tillader lokal skole- og uddannelsespraksis at træde frem som pædagogisk meningsfuld praksis.

Afhandlingens tredje del består af kapitel 5 og gør rede for undersøgelsens fremgangsmåde og aktiviteter samt de overvejelser, der knytter sig til dertil.

Kapitlerne 6 – 9 udgør afhandlingens fjerde del og præsenterer afhandlingens pædagogisk-empiriske del, som tager udgangspunkt i de gentagelser, som udgør et stærkt fremtrædende træk i de to undersøgte institutioners praksis. Her forsøges gentagelser forstået som et grundlæggende træk ved pædagogisk praksis både på et generationelt og et operationelt niveau. I forlængelse heraf beskriver denne del af afhandlingen arrangementet som den grundlæggende pædagogiske handlingsform, der markant og synligt gentager sig i de to institutioners praksis, og som derfor kan siges at kendetegne denne lokale skole- og uddannelsespraksis for unge med særlige behov. Afhandlingens kapitel 8 og 9 beskriver, analyserer, fortolker konkrete handlinger og situationer som eksempler på de to institutioners pædagogiske praksis.

Afhandlingens konklusion og perspektivering består af tre dele: Konklusionens første del sammenfatter og formulerer en række af de antagelser og forståelser, som afhandlingen hævder må kendetegne en almen pædagogik, der også er empirisk arbejdende. Konklusionens anden del sammenfatter og formulerer fem træk, som kan siges at kendetegne praksis på de to institutioner som en gentagelsens pædagogik, der rummer en stærk socialpædagogisk forståelse af skole- og uddannelsespraksis. Konklusionens tredje og sidste del fremhæver tre sammenhængende pointer og spørgsmål, som et almenpædagogisk bidrag til den offentlige diskussion om skole og uddannelse for alle. Afhandlingen afsluttes således med en opfordring til at overveje de muligheder, som en almenpædagogisk forståelse af socialpædagogisk praksis kan bidrage med i forsøget på at gøre skole- og ungdomsuddannelse til en pædagogisk meningsfuld mulighed for alle unge.



## English Abstract

This thesis draws on a study, based on general educational theory, of schooling and educational practice at two independent, self-governing institutions for young people with special needs: a youth continuation school and an educational institution for young people. These two institutions are under the aegis of a Danish umbrella organisation for people with special needs (Foreningsfællesskabet Ligeværd), which mainly covers a number of independent schools and other educational institutions around Denmark. Because they are independent and self-governing, these schools and educational institutions have enjoyed considerable freedom to experiment in education and develop a social pedagogical and practical understanding of schooling and education for young people with special needs. This understanding of schooling and education for young people with special needs makes clear references to the 'folk' education traditions developed especially in independent schools in Denmark.

The group of young people who are students at the two institutions studied here defies precise and unambiguous definition. The term, 'young people with special needs', thus encompasses a wide range of different issues concerning, for example, memory and intelligence, concentration and personal development. However, this dissertation understands and describes students' problems as primarily induced by education. Over and above the medical and psychological issues just mentioned, students at the two institutions have in most cases had devastating experiences of educational and social failure in their previous schooling. What these students have in common is that school has led them to believe that they do not belong in school, either in relation to education or their peers. In educational terms, therefore, the students' problem is not what they did not learn in the classroom and the school community, but, on the contrary, what they in fact did learn in the classroom and the school community. This disability induced by school and education makes an interesting subject for an educational research study of how school and educational practice might be designed with this disability as a basic condition. The focus of this thesis is therefore primarily the way in which educational practice for this group of pupils is designed at specific institutions – rather than the students themselves and their various problems.

The study presented in this thesis is anchored in general educational theory, and therefore takes a long, hard educational look at the way in which the practice of schooling and education is designed in the two institutions investigated, and how it is manifested in terms of actions, places and situations. The fundamental perspective of this study has been developed on the basis of a *Bildung*-oriented general

educational understanding of education as a distinctive form of practice that forms a basic element of our day-to-day, collective human existence. Educational practice is therefore understood both as a generically human practical and experimenting way of acting, and as an action-oriented practical and experimental science.

This thesis is based on the assumption that it is possible to investigate, understand and describe schooling and educational activities in a localised environment as educationally meaningful activities from the perspective of general educational theory. Under the weight of educational research that currently understands itself as the science of education, such a general educational understanding of educational practice is no longer a matter of course in Danish educational research. The intention of this dissertation – to understand and describe the localised schooling and educational practice of the two institutions as educationally meaningful practice – is therefore closely related to the issues of whether general educational theory is a scientific discipline, and the nature of its relation to actual and particular educational settings. These issues are plagued by the difficulty that general educational theory for the most part does not see itself as an academic discipline that includes an empirical approach. In consequence, all general educational theory is criticised for not being seriously interested in educational practice on the ground – its current and very tangible educational reality.

This thesis presents an example of a general educational study that cannot be regarded as purely empirical or as a purely theoretical, but precisely as a general educational study that examines the practice of the two institutions by entering into their practice as educational communities. This is mainly done in two ways: partly through participatory observation and partly through the application of general educational theory and other related educational theory. The aim of the study is neither to confirm nor repudiate local educational practice as more or less effective or correct. Rather, the intention is, in educational terms, to understand and describe instances of localised and specific schooling and educational practice as educationally meaningful practice and therefore also as a *possible* way in which localised schooling and educational practice *could* be understood and described. In this sense, the study presented in this thesis may be considered a general educational contribution to the concept of 'education for all', widespread in policy statements about schooling and education.

The thesis consists of 4 parts. The first part (Chapter 2) describes some common features of the school and educational services offered to young people with special needs by the umbrella organisation (Foreningsfællesskabet Ligeværd). The two institutions that have been studied are then described in terms of legislation,

employees, target group and history. The chapter concludes with a survey of the research has already been done in this particular area of schooling and educational provision. In doing so, it becomes clear that research in this field substantially reflects the general lines of special educational research, simply because the general educational approach is lacking; general educational theory is thus absent as an interlocutor in the discussion.

The second part consists of Chapters 3 and 4, and introduces the reader to the theoretical horizons of general education and to some of the issues that characterise the field of general education as a scientific educational discipline closely linked to practice. In continuation of this, the general educational perspective of this study is unfolded as a *Bildung*-oriented and discreet perspective that allows localised schooling and educational practice to emerge as educationally meaningful practice.

The third part of the thesis (Chapter 5) lays out the methods and activities related to the study and various considerations related to them.

Chapters 6-9 constitute the fourth part of the thesis and present its empirical component, which is based on the repetitions that are such prominent features of the practice of the two institutions. An attempt is made here to understand repetitions as a fundamental feature of educational practice both in generational and operational terms. In addition, this part of the thesis describes the phenomenon as the basic form of educational action, markedly and visibly reiterated in the practice of the two institutions, which can therefore be said to characterise this localised schooling and educational practice catering for young people with special needs. Chapters 8 and 9 of the thesis describe, analyse and interpret particular actions and situations as examples of the educational practice of the two institutions.

The conclusion and further perspectives section of the thesis consists of three parts: the first part summarises and formulates a number of the assumptions and avenues of understanding that the thesis claims must define a general educational approach that also involves an empirical component. The second part of the conclusion summarises and formulates five features which may be said to characterise the practice of the two institutions in terms of repetition pedagogy – which demonstrates a deep social-pedagogical understanding of school and education in practice. The third and final part of the conclusion highlights three interrelated issues and questions as a general educational contribution to the public debate about schooling and education for all. The thesis concludes with a plea to consider the options that a general educational understanding of the social

pedagogical practice can contribute to any attempt to make school and youth education an educationally meaningful opportunity for all young people.



ISSN (online): 2246-123X  
ISBN (online): 978-87-7210-164-4

AALBORG UNIVERSITETSFORLAG